



المواءمة الكلية للتدريس

من المعايير إلى نجاح الطالب

تأليف : ليزا كارتر

تصدير بقلم : د. لورانس و. ليزوت

ترجمه بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج
د. محمد بلال الجيوسي

الناشر

مكتب التربيـة العربي لدول الخليج
الرياض- المملكة العربية السعودية

المجلس الدولي لإصلاح وتطوير التعليم
الدوحـة - دولة قطـر

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية:
مكتب التربية العربي لدول الخليج
المجلس الدولي لإصلاح وتطوير التعليم
كارتر ، ليزا
المواءمة الكلية للتدريس من المعايير إلى نجاح الطالب./ ليزا كارتر، محمد بلال الجيوسي.- الرياض ، ١٤٣١هـ.
١٦٢ص، ١٧x٢٤ سم
ردمك: ٥-٣٧٣-١٥-٩٩٦٠-٩٧٨
١-طرق التدريس
أ . الجيوسي، محمر بلال (مترجم).
ب. العنوان.
ديوي ٣, ٣٧١ ١٤٣١/٧٢٩٨

رقم الإيداع: ١٤٣١/٧٢٩٨
ردمك: ٥-٣٧٣-١٥-٩٩٦٠-٩٧٨

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص . ب: ٧٥٤٥٩ – الرياض ١١٦١٤
المملكة العربية السعودية
هاتف: +966-1-4800555
فاكس: +99-1-4802839
بريد الكتروني: abegs@abegs.org
الموقع على الإنترنت: www.abegs.org

المجلس الدولي لإصلاح وتطوير التعليم
ص . ب: ٧٥٤٥٩ – الدوحة
دولة قطر
هاتف: +974-478-6384
فاكس: +974-478-638
بريد الكتروني: info@edureform.org
الموقع على الإنترنت: www.edureform.org


بسم الله الرحمن الرحيم

Total Instructional Alignment
From Standards to Student Success

By: Lisa Carter
Foreword by Dr. Lawrence W. Lezotte
This is a translation of the English version of 2007 edition of
Solution Tree Press.
555 North Morton Street

Bloomington, IN 47404, USA,

❖ ❖ ❖

الموزع للنسخة الإنجليزية:

Distributor of the English version of this book:
Solution Tree Press
555 North Morton Street
Bloomington, IN 47404
800.733.6786 (toll free) / 812.336.7700
Email: info@solution-tree.com
Website: http://www.solution-tree.com

المحتويات

تقديـــــــــم

يسعى مكتب التربية العربي لدول الخليج منذ نشأته إلى تنمية العملية التربوية وإثرائها من خلال نقل التجارب والنظريات الحديثة المطروحة في الساحة العالمية إلى اللغة العربية.

ولتحقيق هذا الهدف قدم المكتب للمكتبة التربوية العربية العديد من الإصدارات التي أثرت العملية التربوية، ويأتي كتاب «المواءمة الكلية للتدريس من المعايير إلى نجاح الطالب»، الذي يسعدنا اليوم تقديمه لقراء العربية، في إطار هذا الاهتمام المتواصل، إذ يهدف إلى تقديم نظرة شاملة للعملية التعليمية من حيث المعايير، والمناهج، وطرق التدريس، وصولاً إلى التقويم، حتى يمكن تلبية احتياجات كل متعلم، مما يرفع من مستوى أداء كل مدرسة، وبالتالي تحسين مخرجاتها.

ومكتب التربية العربي لدول الخليج إذ يسعده تقديم هذا الكتاب إلى قراء العربية، فإنه يأمل أن يكون مرشدًا ودليلاً للمعلمين والمربّين، وأن يسد ثغرة في المكتبة العربية، وأن يكون فاتحة لكتب أخرى تدعم عملية التعليم والتعلّم.

وفي الختام لايفوتني أن أشيد بالجهد الطيب الذي بذله الدكتور محمد بلال الجيوسي في ترجمة الكتاب فله مني جزيل الشكر والتقدير.

والله ولي التوفيق.

المدير العام

لمكتب التربية العربي لدول الخليج

د. علي بن عبد الخالق القرني

إهداء إلى

ديرب س. كارتر

عرفاناً بجميل أب علمني القوة

والإيمان وقيمة التربية

إقرار بالفضل

لا يتســـع المقام هنا لذكر أسماء كل الأشـــخاص الذين يستحقون الثناء في هذا الإقرار، فهناك أشـــخاص كثيرون للغاية: أسرتي، أصدقائي وزملائي المبجلين ممن تركوا أثراً فارقاً في حياتي وعملي، وسوف أبقى ممتنة لهم إلى الأبد.

إلا أنه من المهم بالنســـبة لي أن أغتنم هذه الفرصة الخاصة كي أشكر بعضهم بالاســـم لما وفـــروه لي من دعم هائل، وقد كان لهم أثر قـــوي وإيجابي على تطوري الشخصي والمهني معاً.

لقد كان د. لورانـــس ليزوت ود. روث ليزوت مصدر إلهام لي، وواصلا دعمهما ليّ بطرق شتى.

أما الدكتور لاري راودر، وهو مشرف سابق، وصديق دائم، وأستاذ، فقد علمني كيف أكون مديرة، وأتاح ليّ فرصاً عديدة لم أكن أعلم أنها متاحة أصلاً.

كما ساعدني طوني موينهان – ماكوي، وهو مدرس وصديق، على أن أفهم مبكراً أهمية مواءمة التدريس وأثرها على تعلم الطلبة.

وقد ســـمح لي الســـيد/ دينيس مونرو – وهو زميل وصديق – أن أشاركه قصة أمله في كل مكان أذهب إليه لتوضيح مواءمة التدريس الكلية، أما الكادر التدريسي وزملائي في أكاديمية مايرسون لتطوير الموارد البشرية في سنسناتي بولاية أوهايو، فقد وفروا ليّ فرصة للتعلم والنمو والتطور كمدرب ومستشار ومعلم.

لقد أتاح ليّ العاملون في مهنة التعليم على امتداد الأيام والأسابيع فرصاً كثيرة جداً لتبادل الأفكار مع آلاف من المربين في طول البلاد وعرضها.

وهناك أيضاً أسرتي: والدي، درو، ربيكا، يانسي، ديرب، آن وزوجي مايك الذين أسبغوا عليّ حباً ودعماً وتشجيعاً – دون حدود – على امتداد الزمن.

ومن نافلة القول – أخيراً – إن إنجاز هذا الكتاب كان متعذراً دون آلاف المعلمين والمديرين الذين كرســـوا أنفســـهم لعملهم، وعملوا يومياً بجد ونشاط حتى يضعوا أسس مواءمة التدريس الكلية موضع التطبيق . ولهم أقول : إنكم أبطال بحق.

نبذة عن المؤلفة

حصلت مؤلفة هـــذا الكتاب ليزا كارتر – المتخصصة في التربية – على درجة البكالوريـــوس في تربية الطفولة المبكرة، ودرجة الماجســـتير في تربية الطفولة المبكرة والإدارة المدرســـية، وشـــهادة كمتخصصة تربوية في الإدارة المدرســـية، وكل هذه الشـــهادات من جامعة شـــرق كارولينا، وقـــد بدأت ليزا حياتهـــا المهنية معلمة في المرحلـــة الابتدائية في فاياتيفيـــل، بولاية كارولينا الشمالية، وقد عملت مديرة في المرحلتين الابتدائية والثانوية، كما عملت في مدارس ريفية وحضرية.

وقد ساعدت ليزا في تأسيس أكاديمية مايرسون لتطوير الموارد البشرية في سنسناتي بولاية أوهايو، وعملت كمديرة تنفيذية لها، وهي أكاديمية يشار إليها بالبنان على عملها المتميز في التطوير المهني للمعلمين والإداريين. وليزا مدربة ومتحدثة رئيسة ومؤلفة ومستشارة معروفة.

تصديـر

ينبغي أن يسعى تصدير كتاب ما إلى تحقيق هدفين رئيسين. الأول هو وضع الكتاب في سياق أوسع على أمل أن يقرأه القارئ واضعاً في ذهنه هذه المشكلة أو القضية الأوسع، أما الهدف الثاني فهو إقناع من سيقرأ الكتاب بأهمية النص، وبعبارة أخرى؛ ينبغي للتصدير أن يبين لماذا ينبغي أن يُقرأ الكتاب، ولقد تشرفت عندما طلب مني إعداد تصدير لهذه المخطوطة، وشرعت في القيام بهذا وقد أبقيت هذين الهدفين مني على بال.

يعالج كتاب: مواءمة التدريس الكلية: من المعايير إلى نجاح الطالب، ركناً أساسياً من أركان تحسين المدرسة : وهو المواءمة التدريسية للمعايير، والمنهاج، والتدريس، والتقويم. لذلك لن تكون هناك صعوبة تذكر في تبيان موضع هذا الكتاب في السياق الأوسع للتطوير التربوي اليوم، وسواء أكان المرء مربياً محترفاً أم ولي أمر أم مواطناً مهتماً، بل وأي شخص على معرفة بحركة المحاسبية والمعايير في السنوات العشر الماضية، أو ذلك التشريع الإصلاحي التربوي الشامل «ما من طفل سوف يتخلف[1]»، أقول إن أياّ من هؤلاء يعي الحاجة لمعالجة قضية المواءمة التدريسية في المدارس، ولحسن الحظ، فإن هذا الكتاب لا يقدم نظرية ولكن عملية واضحة متماسكة يمكن بوساطتها إتمام المهام الحاسمة للمواءمة، إنه دليل عملي لمهمة جوهرية، يحتاج القيام بها إلى جهد كبير.

فإذا كان هذا هو وصفي لهذا الكتاب المتاز فما السر في إحساسي بأني أواجه معضلة ما؟ يناقش المؤلف جهاراً واحداً من أكثر الأسرار خفاءً في التربية الأمريكية وهو أن الأطفال ينزعون إلى تعلم تلك

١- قانون إصلاح تربوي – صدر في الولايات المتحدة عام ٢٠٠٢م.

الأمور التي يُعلَّموها، وهذه هي المعضلة، فكم من المستشارين التربويين، ومطوري المواد التربوية، ومقدمو الخدمات الداعمة سيفقدون عملهم لو أن كل معلم ومدير عرف هذا السر؟ ولعل عدم قراءة هؤلاء المعلمين والمديرين لهذا الكتاب - وعدم تطبيقهم لمنظومة المواءمة التي يدعو إليها - سيكون في صالح المصلحين التربويين من أمثالي، ولكن إذا كان الإبقاء على عملية المواءمة هذه طي الكتمان قد يكون مواتياً لكثير من الراشدين، فمن الواضح أنه ليس في مصلحة الطلبة. إذ كيف سنحقق مصالح الأطفال إذا اختُبروا على أساس معايير لم تعلَّم لهم؟ إلا أن المعضلة - بالنسبة لي - وجدت حلاً، فأنا أنصح كل المربين والإداريين بقراءة هذا الكتاب وتطبيق هذه المنظومة.

إن الإصلاح التربوي هو في المقام الأول رحلة أخلاقية، وسيبقى كذلك، ولا يدرك هذا من يعتقد أن التغيير المدرسي لا يعدو ببساطة كونه تعديلات تقنية في الممارسات المدرسية لتعلم الجميع - «وعدم ترك طفل يتلكأ في المؤخرة» - هو أمر في قلب ديموقراطيتنا. والمواءمة التدريسية التي تؤكد أن ثمة فرصة لكل الأطفال كي يتعلموا هي مسألة أساسية للنجاح في هذه الرحلة الأخلاقية، ونحن نعرف أن الأطفال عندما يختبرون في أمور لم يُعلَّموها، فإنهم يدفعون ثمن إهمال الراشدين هذا. وأكثر الأطفال حاجة هم من يدفعون أكبر الأثمان، فكيف يقف أي قائد تربوي متأهباً ليرى هؤلاء الطلبة الذين يعتمدون - أكثر ما يعتمدون - على المدرسة كمصدر لتعلمهم الأكاديمي، فتكافئهم المنظومة بهذا الغبن وعدم الإنصاف؟.

إن مواءمة التدريس الكلية متطلب سابق للفعالية المدرسية، فللطلبة الحق في أن يُعلَّموا المعايير المنهاجية التي سيتم تقوّيمهم على أساسها، كما أن أي تجديد آخر تتبناه المدرسة لتحسين نتائج تقويم الطلبة يفترض

مواءمـــة مُحكمة بين المناهج المقصودة والمناهج التـــي تُعلَّم للطلبة، وتلك التي سيقوَّمون بها.

ينبغي أن تكون للمواءمة التدريســية الكليــة الأولوية المطلقة في تلك الرحلــة اللانهائية نحو الإصلاح المدرســي الدائــم، وينبغي على هؤلاء الراشــدين - كالمستشــارين والمدربين من أمثالي - الذيــن لن يرتاحوا إذا اكتشــف المعلمون والقادة البناءون عملية مواءمة التدريس الكلية، أن يبحثوا عن طرق أخرى لمساعدة المدراس على السير قدماً في تلك الرحلة الأخلاقية نحو التعلم للجميع.

د. لورانس و.ليزوت
مستشار ومرب وباحث
مؤسس شركة منتوجات
المدارس الفعالة المحدودة

مدخــل

يقدم قانون «لن يتخلف طفل أبداً» تحدياً فريداً للمربين، فهذا القانون يتطلب من كل المدارس أن تقدم لطلبتها ما وعدت به المدارس الحكومية عندما أسســت قبل أكثر من قرن، وهــو : التعليم للجميع، ولكن هل من الممكن حقاً أن تضمــن المدارس أن يتعلم كل الطلبة، وأن يتعلموا – على نحو جيد – تلــك الأمور التي يُتوقع أن يتمكنوا منها؟ لقد ناضل المربون – على امتداد سنين طويلة – لتصميم مثل ذلك النظام، ومع ذلك، ومهما بذلنــا من جهد، فقد كان هناك دوماً طلبة لم نتمكن من الوصول إليهم، وطلبة تســربوا من خلال الشقوق، وما يزيد من خيبة أملنا هو أن كثيراً من هؤلاء الطلبة تخلفوا عن أقرانهم في هذا النظام سنة تلو أخرى، وراح تأخرهم يزداد أكثر فأكثر.

ونظراً لهذا الفشل المستعصي، فثمة قانون لا يتطلب منا أن نُعلّم فقط، وإنمــا أن نصل إلى كل طالب وأن نضمن أنه يتعلــم، وقد تبددت أوهام كثير من المديرين والمدرســين أمام كثير من جهود الإصلاح غير الناجحة التي تتناوب على مدارســنا، وســوف يكون من المؤلم الشروع في إجراء تغييــر آخر فعلى الرغم من أن كل البرامج والتجديدات صممت لإصلاح مدارســنا وتحســن تحصيل طلبتنا، فمازال هناك سؤال رئيس لم يطرح غالباً، وهو: هل يُعلَّم الطلبة حقاً تلك الأمور التي نتوقع منهم تعلمها؟

كشــفت إحدى الدراســات إن ٥٨٪ مــن المعلمين الذين اســتهدفتهم الدراسة أفادوا بأنهم لم يتلقوا ما يكفي من الإرشاد حول ما الذي ينبغي أن يعلمونــه مــن معايير الولايــة، كما قال أكثر مــن ٥٠٪ منهم في هذه

الدراسة أن إرشـــادات الولاية والمنطقة التعليمية لم تفض بهم إلى زيادة توقعاتهم من طلبتهـــم (المعايير الجديـــدة، ٢٠٠٠م) فالمعايير بتصميمها – غالباً ما تصاغ بمصطلحات مبهمة وواســـعة مما يتركها عرضة لطيف واســـع من التفســـيرات الفردية، وعلى الرغم من أن عدة ولايات اتخذت خطـــوات أبعد – لتحديد توقعات تعلم محددة – من خلال تطوير نقاط اســـتناد ومســـتويات مرحلية محددة أو تحديد محتـــوى المواد، فإن هذه الإجـــراءات غالباً ما كانت مبهمة، مكررة، ومتروكة لتفســـيرات المعلمين الفرديـــة. ونتيجة لهذا، فـــإن هناك ملايين من الطلبة يتقدمون ســـنوياً إلى اختبارات عامة صعبة تهوم فوقها ســـحب الفشل المحتمل ويمكن أن تتحكم في مصائر الطلبة المدرســـية ومصائر مدارسهم أيضاً دون توافر أي تأكيد حقيقي أنهم عُلموا المواد التي يختبرون فيها.

من المفيد أن ننظر إلى هذه المشـــكلة مـــن وجهة نظر الطالب. دعونا نتظاهر بأني معلمة وأنت طالب، وأني اخترت درســـاً قصيراً كي أعلمك بعض المعلومات المهمة عن الكلاب، وقد قررت أن أركز على سلالة بعينها من الكلاب وهو: اللبرادور[1] المسترجع لأني امتلك بعض المعرفة والخبرة بها فأنا أمتلك واحداً منها منذ عدة سنوات.

درس الكلب

لعل لدى بعضكم – كما أتصور – شـــيئاً من الخبرة مع هذه الســـلالة مـــن الكلاب التي تتمتع بشـــعبية كبيرة. أما إذا لـــم تكن تمتلك مثل هذا

١- سلالة من الكلاب يستخدمها الصيادون في إحضار الفرائس التي يصيدونها، أو تستخدم في ألعاب مماثلة.

الكلــب أبداً، وكنت تنوي اقتناء واحد منهــا كحيوان أليف، فهناك بعض الأمور الهامة التي ينبغي أن تأخذها في الحسبان قبل اتخاذ قرار نهائي في هذا الصدد.

١- يمكــن أن يكون لون هذا النوع من الكلاب واحداً من ثلاثة ألوان: الأســود، أو الأصفر أو البني. وهذه الألوان داكنة دوماً. لذلك إذا صادفت كلبًا أسود كبيرًا يشبه كثيراً اللابرادور، وعلى صدره بقعة بيضاء، فاعلم أن هذا الكلب ليس من سلالة أصيلة.

٢- قــد تبدو كلاب اللابرادور كجراء صغيرة لطيفة، ولكنها ســرعان مــا تغدو كلاباً ضخمة. وقد يتــراوح وزن الأنثى منها بين ٦٥-٧٥ رطلاً، أما الذكور فتصل إلى ٧٥-٨٥ رطلاً. وقد وصل وزن بعضها إلــى أكثر من مائة رطــل! واقتناء كلب بهذا الحجم يشــبه اقتناء حصــان صغير. وهناك عدة أمــور ينبغي أخذها بعين الاعتبار إذا كنت ترغب في اقتناء كلب كبير الحجم. هل لديك مكان كاف؟ هل لديك وقت كاف؟ وهل لديك تحــف ثمينة موضوعة على طاولات منخفضة؟

٣- توضــع كلاب اللابرادور - في معارض الكلاب - في فئة الكلاب الرياضية، فلديها كل خصائص كلاب الصيد النشيطة: فهي بارعة في الســباحة، وتصل إلى غايتها دون جهد يذكر، حواسها مرهفة، وتتمتع ببنية قوية جداً، كما أنها شديدة الذكاء. وهي مطيعة أيضاً، وواعية بما يحيط بها، بالإضافة إلى أن حواســها المرهفة تجعلها مفضلة على غيرها ككلاب إرشاد، وقادرة على الكشف عن العقاقير غير المســموح بها. ونظراً لأنها مطيعة، فسوف ترى كثيراً منها في

حلبة الطاعة[1]، وكذلك في حلبة الانتماء[2]، في معارض الكلاب.

٤- لدى معظم كلاب اللابرادور نزعات لطيفة للغاية. فإرضاء الناس مـن طبيعتها، وهي لا تميز بينهم بل تحب الجميع. لذلك إذا أردت انتقاء كلب حراسة لأغراض الحماية، فقد لا يكون اللابرادور هو أفضل ما تبحث عنه.

اختبار الكلب

أما وقد فرغت من درس الكلب، فقد أزف وقت اختبار الكلب. فكيف سيكون أداؤك على أساس ما تعلمته؟

اختبار الكلب

١- ارسم نمطين هندسيين في حلبة انتماء في معرض للكلاب يمكن أن يطلب حكمٌ من صاحب كلب أن يجعل الكلب يتحرك وفقاً لهما.
٢- ميز بين الطاعة والانتماء في الحكم على الكلاب.
٣- ما لون الجراء التي يمكن أن تولد من تزاوج لابرادور أسود مع لابرادور صفراء؟
٤- صح أم خطأ: تعدّ كلاب اللابرادور كلاب طبقة عاملة.
٥- اذكر أربع فئات يمكن أن يختبر كلب في ضوئها عند الحكم على انتمائه لسلالته الأصلية.
٦- لماذا يحتاج أصحاب كلاب اللابرادور إلى حديقة خلفية كبيرة؟
٧- يحتاج اللابرادور إلى تجميع ١٥ نقطة كي يصبح بطلاً. كم نقطة ينبغي تحصيلها في المعارض الرئيسة؟
٨- ما هو معنى دخول الكلب بوصفه «خاصاً» خلال منافسة ما؟
٩- ماذا يعني عنوان «أفضل السلالات» عندما يطلق على مسابقة ما؟
١٠- اذكر ثلاث صفات تميز كلب الصيد الجيد؟ (انظر الصفحة ٣٩ لتعرف الإجابات الصحيحة.

١- موضع في معارض الكلاب مخصص للكلاب التي اشتهرت بطاعتها.

٢- موضع في معارض الكلاب مخصص للكلاب التي تتطابق مواصفاتها مع المواصفات المعيارية لسلالتها.

ولننظر الآن كيف كان أداؤك في هذا الاختبار؟ وهل لمست أنك غير قادر على الإجابة عن بعض الأسئلة؟ لابد أنك وجدته - إذا كنت مثل معظم الناس - مثيراً للإحباط، إذ لا يوجد فيه سوى إجابتين يمكن الوصول إليهما من الدرس وهما: طبقة اللابرادور في معرض الكلاب (السؤال الرابع) وخصائص كلاب الصيد (السؤال العاشر)، ولعلك تمكنت من استنتاج إجابة السؤال السادس من المناقشة التي دارت حول حجم الكلب، وربما استطعت تقديم إجابة صحيحة عن بعض الأسئلة لأنك تمتلك خبرة سابقة بكلاب اللابرادور أو بمعارض الكلاب، وربما تمكنت من ذلك بفضل ضربة حظ، فقد يكون لك فرصة ٥٠/٥٠ كي تتوقع الإجابة الصحيحة عن السؤال الرابع، وإذا تمكنت من الحصول على علامة النجاح في درس الكلب، فإن الفضل لا يعود - كما رأيت - للدرس.

لقد مررت بتجربة - من خلال الدرس والامتحان - تشبه ما يحدث لكثير من الطلبة عندما يكونون في برنامج تدريس أسيئت مواءمته، ولا ينصب السؤال على ما إذا كان في وسعك أن تتعلم المعلومات التي اختبرت فيها فيما بعد، فما من شك أن هذا في وسعك.

لكن السؤال هو هل عُلِّمت المعلومات؟ وغالباً ما تكون هذه هي الحالة مع طلبتنا فأداؤهم الضعيف في اختبارات الطالب ليس نتيجة لعجز عن التعلم. فكل الطلبة يستطيعون أن يتعلموا، ولكنهم يستطيعون أن يتعلموا فقط تلك الأمور التي عُلِّموها.

من المثير للاهتمام ملاحظة كيفية استجابة المديرين والمعلمين لدرس الكلب واختباره في ورشيّ التدريبية، فعادة تراهم يتذمرون من أن التجربة

غير منصفة، وأن فشلهم في الامتحان ليس ذنبهم، فلماذا لم أعلمهم هذه الأمور التي كنت أعتقد أنهم سيسألون عنها؟ وتراني أستجيب عادة لتذمرهم بتقديم بعض الأعذار المألوفة لتبرير نقص بعض المحتويات من الدرس، كأن أقول لهم إنه لم يكن لدي وقت، أو أنه يفترض أنهم تعلموا هذا المحتوى في العام الفائت، وأني لست مسؤولة عن تدريسه وأني لست مسؤولة عن تدريسه هذا العام. وفي بعض الأحيان أقول لهم إن المحتوى لم يكن في الكتاب المقرر أو في المواد التعليمية التي زودتهم بها كمصادر إضافية أو قد أخبرهم - وهذا أسوأ عذر ممكن - أن السبب هو أنني لم أعلم المادة لأني لا أحبها بوجه خاص. إلا أن المشاركين - وبغض النظر عن السبب - سرعان ما يدركون أن هناك انفصالاً كبيراً بين درس الكلب واختبار الكلب، وهو انفصال لا سبيل أمامهم للتحكم فيه.

وغالباً ما يرغبون في التحدث حول تلك المعلومات في الدرس والتي لم تظهر في أسئلة الاختبار. وتراهم يقرون بأن بعض هذه المعلومات هي الأكثر إثارة للاهتمام. كما أنهم غالباً ما يبدون ملاحظات حول مدى جودة طريقة تدريسي. فقد قال لي معلم ذات مرة «لقد أبدعت في تدريس المعلومات الخاطئة!» إلا المعلومات لم تكن خاطئة، ولكنها لم تكن متواءمة مع التقويم الذي كنت أستخدمه لقياس التحصيل.

وفي بعض الأحيان، يظهر أثر المعرفة السابقة في درجات متعلم ما في اختبار الكلب. ولعلك لا تصدق أن بعض الأشخاص حصلوا على درجات كاملة في الاختبار، على الرغم من أنهم سمعوا الدرس ذاته وقدموا الاختبار ذاته الذي قُدِّم لغيرهم. فكيف تمكنوا من هذا؟ كان أحد هؤلاء الأشخاص معلمة للصف الثالث الابتدائي في سنسناتي، ولم تصدق

بقيـــة الفصل ذلـــك حتى اعترفت أنها كانت تعمل فـــي إجازاتها مُحكَّمة لرابطة كينيل الأمريكية للكلاب، وقد كانت تعرف الإجابات حتى قبل أن يبدأ الدرس. ونحن نعرف أن هناك طلبة يأتون بالمعلومات المطلوبة لأداء الاختبـــار من خارج الفصل الدراســـي، فلدى هـــؤلاء الطلبة المحظوظين إمكانية الوصول إلى مصـــادر تمكنهم من تعلم أمور تقوم بتقويمهم فيها في مدارســـنا، وســـيكون أداؤهم في الاختبارات حسناً حتى لو لم نقدم المعلومات في برنامجنا التدريسي.

إلا أن العنصـــر الأخير في الإحباط كان يظهر عندما كنت اســـتخدم درجات المشـــاركين في اختبار الكلب لوضعهم في برامج تعويضية، فأي مشـــارك يحصل على درجة تتراوح مـــن ٥٠-٦٥ يغدو مؤهلاً لخدمات علاجية، أما من يحصل على درجة دون ٥٠ فســـوف يحال إلى اختبارات إضافيـــة نظراً للاشـــتباه في معاناته لصعوبات تعليمية. وشـــقت معلمة الصف الثالث - التي أحرزت درجة كاملة - طريقها إلى برنامج للمتفوقين أكاديمياً. عند هذه المرحلة استحال إحباط المشاركين إلى غضب وقالوا: إنه من الحيف الشـــديد وصفهم بالحاجة إلى خدمات علاجية، أو أنهم يعانـــون من صعوبات تعلم على أســـاس درجات اختبار لم يتح لهم أصلاً تعلم المواد التي ســـيختبرون فيها. وكنت أجيب دوماً: «ولمَ لا؟». ألم نكن - وما زلنا - نضع الطلبة في هذه البرامج باستخدام درجات الاختبارات المعيارية التي لم تواءم مع أي منهاج معين؟.

وعندما كنت أصل إلى هذه النقطة في عرضي، فقد كنت أرى الموافقة ترتســـم على وجوه كثير من المربين، إذ ما من إصلاح مدرســـي نقوم به - مـــن إدخال التكنولوجيـــا إلى ضبط عدد الطلاب فـــي الفصول، ومن

التطــور المهني إلى زيــادة الاختبارات - يمكن أن ينجــح بدون المواءمة التعليمية، وبعبارة بسيطة، فإننا لا نستطيع، في حقبة المساءلة التربوية، أن نواصل تعريض أبنائنا لاختبار الكلب.

خرافات شائعة حول المواءمة

لقد تنامى في داخلي - في أثناء عملي مع المدارس والمناطق التعليمية في طــول البلاد وعرضها - إعجاب عميق بإخــلاص المعلمين المديرين وروحهم الوثابة. وإذا افتقدت المواءمة الجيدة، فليس مرد ذلك إلى غياب عمل المربين الجاد أو إخلاصهم لعملهم. لكنه يعود - في معظمه - إلى افتقار لفهم عملية المواءمة والطبيعة الأساســية لتحسين المدرسة. وقد واجهت كثيــراً من التصورات الخاطئة حول المواءمة التدريســية. وهذه التصورات ســائدة إلى درجة أني اســميها خرافات شائعة حول المواءمة وينبغــي تبديد هذه الخرافات حتى تتحرك المدارس والمناطق قدماً على طريق عملية المواءمة.

الخرافــة الأولــى: ليــس علينا ســوى الانتظار وســوف تنجلــي الأزمة بالتأكيد

إن السبب الرئيس لهذه الخرافة هو أن كثيراً من المربين رأوا حركات إصلاح مدرسية كثيرة تأتي وتذهب، لكن مطلب المساءلة العام في التربية وجد ليبقى، فسوف تعد المدارس - أكثر فأكثر - مسؤولة عن ضمان تعلم كل طلبتها وتبيان هذا التعلم من خلال نتائج تقوّيم الطلبة، ولم تكن هناك تقريباً - لســنوات عدة - أي مساءلة عن تحصيل الطلبة في مدارسنا، ولم يكن يترتب على إخفاق الطلبة إلا قليل من التبعات على المدرســة أو المنطقة التعليمية، إلا أن معظم الولايات طورت في العقد الأخير معايير

وتقاويم للمحتوى مع إجراءات مساءلة قوية على أساس أداء الطلبة، وتختلف هذه الإجراءات كثيراً من ولاية إلى أخرى، إلا أن الغاية من تصميمها واحدة: اعتبار المدارس والمناطق التعليمية مسؤولة عن زيادة تحصيل الطلبة، وقانون «عدم تخلف أي طفل» يجعل من المساءلة قانوناً للأمة كلها، والمربون الذين يعتقدون أنهم يستطيعون انتظار تلاشي حركة المساءلة، إنما يفعلون ذلك على مسؤوليتهم وحسابهم.

الخرافة الثانية: في وسعنا مواصلة استخدام طرائق التدريس لمساعدة الطلبة لتلبية المعايير الصارمة أو حتى تجاوزها.

لم تُفض طرائق التدريس القديمة إلى النتائج المرغوبة. وهذا واضح من خلال – تركيز الدولة المتصل على الحاجة إلى ردم الهوة في التحصيل بين الطلبة المحرومين وغير المحرومين. ووفقاً للمركز الوطني للإحصاء التربوي، فإن طلبة الأقليات عموماً يحصلون على درجات أدنى من الطلبة البيض في القراءة والرياضيات. وثمة ثغرات مشابهة بين الطلبة فيما يتعلق بمستويات الدخل وأنماط الهجرة (جاكسون، أولسن، رايس، سويتلاند، ورالف، ٢٠٠١م). إن نظام التدريس القديم لم يكن مصمماً أبداً لتعليم كل الطلبة.

دعوني أسوق مثالاً واحداً عن عدم كفاية النظام القديم، هو الطريقة التي يتعامل بها هذا النظام مع تباين مستويات المعرفة والمهارة بين الطلبة، فنحن نعرف أن الطلبة يتعلمون بمعدلات مختلفة وأن هذا التعلم – في معظمه هو عملية تدريجية، إلا أن تصميم النظام التربوي الحالي يرى في الوقت عنصراً ثابتاً، وبعبارة أخرى، فكل الطلبة يُمنحون نفس القدر من الوقت لتعلم نفس القدر من المحتوى، ولكن إذا اعتبر الوقت

عنصـــراً ثابتـــاً، فإن التعلم ذاته يغدو متغيـــراً، وإذا كنا ننوي حقاً ضمان تحقيـــق كل الطلبة لتوقعات التعلـــم أو تجاوزها، فإن علينا تغيير تصميم مدارســـنا حتى يغدو التعلم ثابتاً، وأن يتفـــاوت الوقت اللازم للتعلم وفقاً لحاجات كل طالب.

الخرافـة الثالثـة : لا تعـدو المواءمـة التدريسـية كونهـا «تعليمـاً للامتحان»

هذه واحدة من أكثر الخرافات شـــيوعاً حول المواءمة. فغالباً ما يكون هناك خلط بشـــأن الفرق بين «تعليم الامتحـــان» و «تعليم المفاهيم التي ســـتمتحن الطالب؟» (وهو ما يعرف أيضـــاً بالتعليم من أجل الامتحان). يتضمن تعليم الامتحان أن يكون لدى الطلبة فكرة ما عن أسئلة الامتحان وتعليمهم الإجابات، وهذه الطريقة لا ترتقي بالتعليم وتعوزها الأمانة دون شك إن لم تكن غشاً بالفعل، أما التعليم من أجل المفاهيم التي سيمتحن الطالـــب بها فيتضمن فهمـــاً للمفاهيم التي ســـيتم تقويمها لدى الطلبة وتعليمها لهم، عند ذلك يستطيع الطلبة – مهما كانت الأسئلة التي تطرح عليهم أن يطبقوا معرفتهم للمفاهيم للإجابة عن الأســـئلة. إن مثل هذا التعليم للمفاهيم التي سيمتحن الطالب بها هو التزام شخصي وأخلاقي يقع على عاتق المعلم.

وعلى الرغم من أن تدريس تلك المفاهيم التي ســـيمتحن فيها الطالب في نهاية المطاف هو أمر منطقي، فإن علينا ألا ننسى أن المواءمة التدريسية أكثر شمولاً، فهي تتضمن مواءمة المنظومة، ومواءمة المعايير، والمنهاج، والتقييمات، والأهم هو مواءمة الممارسات التدريسية في الفصل الدراسي.

الخرافة الرابعة : إن المعايير والتقييمات تخنق إبداع المعلم

الإبــداع جزء بالغ الأهمية من عملية المواءمة، وتحدد المعايير ونقاط الاســتناد معدلات ما نريــد للطلبة أن يتعلموه ويقــدروا على أدائه، أما التقوّيم فيحدد كيف ســنعرف ما تعلمــوه، وما أن يتوافر لدى المعلم فهم واضح لما يُتوقَّع من الطلبة تعلمه، وكيف سيقوم هذا التعليم، فإن عليه أن يُعدَّ دروســاً لتعليم هذه المفاهيم المهمة للطلبة،يتيح الإبداع الفردي لكل معلم أن يجد طرائــق مثيرة ودافعية لتدريس الطلبة يومياً، ولعلنا نتذكر معلمــاً ألهمتنا جهوده الإبداعية كي نتعلم، وغالباً ما يكون الإبداع هو ما يغرس في الطلبة الرغبة فــي التعلم، ومن الواضح أنه مهما كانت جودة ملاءمة البرنامج التدريســي فلن يجدي هذا فتيــلاً إذا غابت الدافعية الكافية للطلبة، ذلك أنه إذا كان ما نعلمه مهماً، فإن كيفية تعليمه لا تقل أهمية كعنصر في الملاءمة التدريسية.

الخرافة الخامسة : إن مواءمة المنهاج ومواءمة التدريس مترادفان

على الرغــم من أن «مواءمة المنهــاج» و«مواءمة التدريــس» غالباً ما يستخدمان كمترادفين، إلا أنهما ليسا كذلك. فمواءمة المنهاج هي العملية التي تستخدمها عدة مناطق تعليمية لضمان مواءمة المنهاج المُعلَّم للمعايير والتقييمات الموجودة . وعادة ما يترجم هذا العمل في وثيقة منهاج يُتَوقع مــن المعلمين اتباعها في تعليمهم خلال العام الدراســي. ولكن غالباً ما تبقى حتى أكثر وثائق المنهاج كفاية على رفوف الفصول الدراسية، ونادراً ما تؤثر في الممارســة التدريســية، لذلك فإن مجــرد مواءمة المنهاج لا تضمن مواءمة التدريس.

إن مواءمة التدريس هي خطوة تتجاوز مواءمة المنهاج، ومن الواضح أن مواءمـــة المنهاج ينبغي أن تتوافر أولاً إذا أردنا أن يوائم المعلمون التدريس في الفصل الدراسي، وعلى أية حال فإن لمواءمة التدريس أثرها النهائي في سلوك المعلم في الفصل الدراسي.

الخرافـة السادسـة: سـوف تحسـن التجديـدات بحـد ذاتها مـن أداء الطالب

ثمة أمر يثير العجب هو ذلك القدر من الوقت والموارد والطاقة الإنسانية التي تصـــرف كل عام في تجديدات يتوقع أن تكون هي الحل لتحســـين تحصيل الطلبة، إلا أن التجديدات بحد ذاتها لن تحســـن من نتائج تقوّيم الطلبة في غياب المواءمة، فإذا حاولت تحســـين نتائج الطلبة في اختبار الكلـــب من خلال تجديد تكنولوجي على ســـبيل المثال، فقد أطلب منحة لشـــراء حاسوب محمول لكل فرد، عند ذلك يمكن أن أدرِّس الدرس ذاته دون تغيير أي شيء آخر باستثناء تقديمه بصورة تفاعلية مثيرة من خلال الحاســـوب، فإذا أعطيتك بعد ذلك الاختبار ذاته ولكن على حاســـوبك فهل ســـيكون أداؤك أفضل؟ كلا بطبيعة الحال، فالحاســـوب المحمول لا يعرف كيف يصحـــح أخطائي في المحتوى، وإذا كانـــت التكنولوجيا أداة مهمة للغاية في برامجنا التدريســـية فإنها لن تكون فعالة إلا إذا درَّست ما سأقوّمه.

الخرافة السابعة : إن كتابي المقرر هو منهاجي

ما زالت هذه الخرافة حية ترزق في مدارس وفصول كثيرة. ومع ظهور المعايير ونقاط الاستناد والتقييمات الصارمة، فإن الكتاب المقرر ما عاد

ينظـر إليـه إلا كمصدر قيِّـم للمعلم. وليس هناك سـوى عدد قليل من الكتب المقررة – إن كان هناك أصلاً – ينسـجم مع منهاج بعينه. إلا أنه على الرغم من الافتقار إلى الانسـجام، ما زال معلمون كثيرون يعتمدون إلـى حد كبير على الكتاب المقرر للتدريس في الفصل. وقد سـمعت من بعض المعلمين أن أكثر من نصف الكتاب المقرر الذي تسـلموه في مطلع العام الدراسـي يتضمن محتويات لا تنسـجم مع المعايير التي كان يُتوقع منهـم تعليمها أو التقييمات التي كانوا يختبرون طلبتهم من خلالها. وإذا كان يمكـن لكتاب مقرر أن يكون أداة معينة، فإن متابعة كتاب مقرر غير منسـجم صفحة صفحة خلال عملية التدريس هو – دون شك – علامة على برنامج تدريس غير متوائم.

الخرافة الثامنة: اعط المعلمين المعايير، وسوف يتدبرون أمرهم

يريد المعلمون التأكد من نجاح طلبتهم. ومعظم المعلمين لا يألون جهداً لتحقيـق ذلك في حدود مـا يعرفونه، كنت أقدم ورشـة عمل لمجموعة مؤلفة من سـتين معلماً للصف الثالث الابتدائـي، وكنا ننظر في معايير ولايتهم وهم يطورون خرائط منهاج للعام الدراسي المقبل، وقد بدا هؤلاء المعلمـون مرتبكين بواحد من معايير الرياضيات – وكان يبدو في ظاهره مبهـراً – في وثيقة المعاييـر التي بين أيديهم. وبعد فتـرة من النقاش، طرحت السـؤال التالي: "مـا الذي يعنيه هذا المعيـار، وكيف تعرف أن طلبتك حققوه بنجاح؟ وكان هناك إجماع بينهم على أنهم لا يعرفون معنى المعيار، ثم سـألتهم عما يفعلونه عندما يصلون إلى توقع التعلم هذا في منهاجهم؟ فأجابوا جميعهم أيضاً: "نتركه".

إذا كان للمعلمـين أن ينجحـوا في برنامج يقوم علـى المعايير، فإنهم

يحتاجــون إلى أدوات وعمليات ووقت كي يعملــوا متعاونين على مواءمة برامجهم التدريسية، ومن المهم للغاية أن يتاح في كل مدرسة التطور المهني والدعم والموارد والقيادة لمساعدة هؤلاء المعلمين في هذه العملية.

الحاجة لمواءمة تدريس كلية

تشوب هذه الخرافات تفكير كثير من المربين؛ لذلك فإن هناك حاجة كبيرة لمصدر يحدد المواءمة التدريسية بصورة صحيحة، ويفحص أهميتها ويســاعد المدارس على تطبيق أنموذج يمنح أملاً عريضاً لذلك الضرب من التحسين المتوقع من المربين في هذه الحقبة من المساءلة.

يهدف هذا الكتاب إلى تقديم نظرة شــاملة إلى عملية تسمى «المواءمة التدريسية الكاملة» (مِسّك) وأثر هذه العملية في تحصيل الطلبة، ويتطلب عدم ترك أي طفل متخلفاً أن تصمم كل المدارس برنامجاً تدريسياً لا يوائم التدريس للمعايير ونقاط الاســتناد والتقــويم فقط، ولكن أن يتواءم هذا التدريس مع الحاجات الفردية لكل متعلم، وأنا أدعو هذه العملية مواءمة التدريــس الكلية لأنها تتجــاوز مجرد تدريس تلك الأمور التي ســنختبر الطلبة فيها، إنها تؤثر في كل جوانب البرنامج الذي نصممه لطلبتنا.

هذا الكتاب

ســوف يســاعدك هذا الكتاب على الانتقال من الأفــكار العامة إلى الممارسة المحددة، ويقدم الفصل الأول إطاراً مفهومياً لفهم عملية مواءمة التدريس الكلية، ويركز هذا الإطار على ثلاثة جوانب واسعة من (مِسّك) مواءمة المنظومة، ملاءمة المعايير والمنهاج والتقويم، وملاءمة الممارســات التعليمية في الفصل الدراسي.

ويركز الفصل الثاني علـــى مواءمة المنظومة، وهو جانب بالغ الأهمية – من عملية (مِسّــك) إلا انه غالباً ما يُغفل، ولا يجادل أحد أن الرســالة الجديدة للمدارس الحكومية – وهي ضمان تحقيق كل الطلبة أو تجاوزهم لتوقعات التعلم الصارمة منهم – لن تتحقق إلا إذا أعيد تصميم المنظومة كــي تلبي حاجات التعلم الفردية، وهذا الفصــل يفحص البنى العمودية والأفقية وممارســات تجميع الطلبــة المرنة، وكذلك أدوار السياســات والممارســات والقدرة على إعادة تصميم المنظومة التربوية لضمان تعلم كل الطلبة.

وهنــاك خطوة مهمة في عملية المواءمــة وهي التأكد من أن كل معلم يفهــم بوضــوح توقعــات التعلم من الطلبــة، لذلك فإن الفصــل الثالث يستكشــف طرائق لمواءمة المعايير ونقاط الاســتناد والمنهــاج والتقويم، ويقدمهــا على نحو واضح ومحدد للمعلم في فصله، وســوف يعالج هذا الفصل ما سيدرّســه المعلمــون، ويقــدم أول أدوات المواءمة المهمة وهي «مصفوفة الانسجام» والتي صممت لمساعدة المعلمين على جمع وفحص كل ما سيُعلَّم ويقوّم.

أما الفصل الرابع فيركز على مواءمة التدريس في الفصل الدراســي، فلن يكون هناك شــأن يذكر لمواءمة المنهاج مع المعايير ونقاط الاســتناد والتقييمــات الراهنــة – مهما كانت جودة هذه المواءمــة – إذا لم يطبق المنهــاج في الفصل الدراســي، ويقدم هذا الفصــل أداة المواءمة الثانية المهمة وهي: التدريس الذي تحركه المعايير ويقوم على الأهداف، فإذا أراد المعلمون أن يحققوا مواءمة تدريسية كاملة في برنامج يقوم علىالمعايير، فلابد لهم من صوغ غايات تعلّم واضحة في صورة أهداف سلوكية جيدة وصلبة، بما في ذلك أهداف تخاطب المستويات الأعلى من التفكير، وثمة

أداة مواءمة مهمة أخرى هي تحليل المهمة، تساعد المعلمين على تحليل توقعات التعليم الواسعة إلى التعلم الأساسي المحدد الضروري لتحقيق هذه الغاية.

ويستكشف الفصل الخامس دور التقويم المستمر في عملية المواءمة. فكيف نعرف أن طلبتنا يتعلمون تلك الأمور التي نعلمها لهم، وما مدى جودة هذا التعلم؟ ينبغي أن يكون هدف التقوّيم هو الحصول على معلومات حول تقدم الطلبة يمكن استخدامها لتكييف البرنامج التدريسي، ويمكن لهذا أن يتحقق بوضع معايير من أجل الإتقان، وتأسيس طرائق تقويم مناسبة في الفصل الدراسي، ولما كانت هناك طرق عديدة لتقويم تعلم الطلبة، فإن هذا الفصل يركز على غاية واستخدام أدوات التقويم المتنوعة، وسوف يستكشف أيضاً أهمية تقويم نقاط الاستناد المصممة لتوفير تغذية راجعة محددة ومباشرة للمعلمين حول تقدم الطلبة خلال العام الدراسي، ويتضمن الفصل الخامس أيضاً معلومات حول إعداد الطلبة للتقييمات المعيارية كجزء لا يتجزأ من البرنامج التدريسي.

ويختتم الفصل السادس الكتاب بنظرة على الإصلاح الدائم، فغالباً ما ينظر المربون إلى الإصلاح المدرسي على أنه الجديد في العام الماضي، أو العام الحالي، أو العام المقبل، ونتيجة لذلك فإن المعلمين والمديرين يشعرون أحياناً بخيبة الامل إزاء إصلاح مدرسي جديد حتى قبل أن يبدأ أصلاً، وقد يغدو مثل هذا الموقف نبوءة تحقق ذاتها، وغالباً ما يكون كثير من التغييرات التي تحدث باسم الإصلاح المدرسي سطحي وقصير العمر، وليست مواءمة التدريس الكلية مجرد تقليعة تربوية أخرى، فهي جزء لا يتجزأ من أي برنامج

تدريسي فعال، وسوف يفحص الفصل السادس المكونات الضرورية للتغيير الحقيقي وكيفية تحقيق عملية (مسك) ومواصلتها.

دينيس مونرو

لقد ساعدتني خبرة معينة مررت بها على أن أفهم حقاً قوة مواءمة التدريس الكلية في الفصل التدريسي، فقد كان دينيس مونرو واحداً من أبرز المعلمين الذين أتيحت لي الفرصة للعمل معهم، وقد مكنته قدرته القيادية فيما بعد أن يصبح نائب مدير في مدرسة متوسطة، وهو يعمل الآن مديراً، وكان دينيس - عندما التقيته - معلماً للصف السادس، يدرِّس العلم والصحة في المدرسة التي كنت مديرة لها، وكنت قد سمعت حكايات عن دينيس حتى قبل أن أعمل في هذه المدرسة، فقد سمعت أن طوله خمسة أقدام وخمس بوصات، وهو أمر سيبدو جلياً - دون شك - في مدرسة ابتدائية! وكان معلماً يثير الدافعية يحبه الطلبة، وكذلك أولياء الأمور، كما كان زملاؤه يحبونه ويعجبون به أيضاً.

لقد أدركت بعد زيارات للفصول قمت بها خلال أول أسبوعين ليّ في المدرسة أنيّ حصلت على فرصة كبيرة لقيادة كادر جديد من المعلمين المتميزين، وقد لاحظت معلمين مستعدين للتدريس، يصلون مبكرين ولا يهرعون إلى المغادرة في نهاية الدوام، وبصورة عامة، فقد كان تواصلهم مع طلبتهم ممتازاً، ولم تكن هناك مشكلات تذكر في الإدارة الصفية، إلا أن ثمة أمراً واحداً أقلقني وهو أنهم كانوا مقيدين بالكتب المقررة بوصفها مصدرهم الأساسي في التدريس.

لقــد كنت أعرف – من خبرتي الســابقة – أن مواءمة الكتب المقررة المســتخدمة في هذه المنطقــة التعليمية لمعاييرنــا وتقويماتنا الجديدة، مواءمــة ضعيفة، وأنه إذا كان التدريس الصفي يحذو حذو الكتاب المقرر صفحة صفحة، فإن هناك إمكانيــة كبيرة أن يعرض الطلبة للتقويم في معلومــات لــم يُعلموها، وكي أضمن عدم حدوث هــذا، فقد أعطيت كل معلم – فــي اجتماعي مع المعلمين – أنموذج مخطط للمادة الدراســية التي يدرسها كل واحد منهم في المجالات الرئيسة في الرياضيات والعلوم والدراســات الاجتماعية وفنون اللغة والاتصال، وطلبت منهم ملء حقول هذا النموذج.

وفي صباح اليوم التالي ســلّم دينيس أنموذج مخطط مادة العلوم وقد استوفاه، ودهشت من ســرعته، إلا أني عندما فحصت مخططه أدركت كيف تمكن من اســتكماله بهذه الســرعة، فقد كانت أهداف التعلم لديه في الأســبوع الأول : «مدخل إلى نص، المحتوى والشــكل». وفي الأسبوع الثانــي: «أن يقرأ الطلبة الفصل الأول: كوكــب الأرض»، وكانت أهداف التعلم في الأســبوع الثالث هي مراجعة الفصــل، ودليل التدريس، وأداء اختبــار قصير، ويواصل دينيس مخططه على هذا النحو حتى الأســبوع السادس والثلاثين حيث نراه يكتب: «الامتحان النهائي، وجمع الكتب من الطلبة».

ســألت دينيس كم من محتوى الكتاب المقرر في العلوم الذي يدرِّســه يتواءم مع معايير ولاية كارولينا الشــمالية واختبار الصف السادس الذي يتقــدم له الطلبة في نهاية العــام، فأجابني: لا أعرف، ولكني أعتقد أنه متوائم إلى حد كبير. وشــرح موقفه قائلاً: إنــه كان يعتقد بهذا التواؤم

لأن معــدل طلبتــه عادة كان يقع حوالي المئين ٥٣ فــي اختبار العلوم في الولاية، وهو معدل أعلى من معدل الولاية، وهذه درجات جيدة خصوصاً إذا أخذنــا بعين الاعتبــار أن طلبتنا يتغيرون إلى حــد كبير ومنهم كثير من الطلبــة الفقراء والمحرومين. ولكن كم من محتــوى كتاب العلوم كان متناغماً مع معايير ولاية كارولينا الشــمالية؟ لم يكن لدينيس أن يعرف، ولكنه سيكتشف ذلك فيما بعد.

أمضــى دينيس أســبوعاً في مســعاه، وبدأ بتنضيــد معاييره ونقاط اســتناده ومقاييس تقويمه جنباً إلى جنــب. وعندما قارن الكتاب المقرر بالمنهاج والاختبار، لم يصدق ما اكتشــفه، إذ وجد أن ٥ فصول من أصل ١٨ من الكتــاب المقرر فقط هي التي تتضمن معلومات تتناســب مع ما يفترض فيه أن يدرســه وما يختبــر الطلبة فيه. ودفع هذا الاكتشــاف دينيــس إلى إجراء بعض التعديلات الكبيرة فــي محتوى مخطط مادته الجديد. ولما كان كتاب العلوم لا يتضمن سوى خمسة فصول تدرّس فعلاً، كان عليــه أن يضع الكتاب على الرف معظــم الوقت، وكان ينبغي تعديل مخطط مادته بحيث يعكس غايــات التعلم وأهدافه المتوائمة مع معايير الولاية ونقاط الاستناد فيها، وبدأ دينيس مهمته الطويلة لتطوير وحدات دراسية متوائمة حتى تحل محل فصول الكتاب، وإعداد تقييمات، وجمع مصادر لدعم الوحدات الجديدة.

لقــد كان دينيس مصمماً على تعليم ما كان يفترض فيه أن يعلمه ويقوّمه. وواصل – في الوقت ذاته اســتثارة دافعية طلبته وتقديم دروس ممتازة. ولم نشــعر بالوقت حتى حل الربيع وأزف وقت الامتحان الكبير. وعندما جاءتنا النتائج بعد بضعة أســابيع كان طلبة الصف السادس في

مدرســتنا قد غدوا عنــد المئيني ٨٥. وتحققت هذه الزيادة – ببســاطة – بالعمل على مواءمة المحتوى.

هل تتخيل حدوث هذا في مدرستك؟ لقد أخبرني معظم المعلمين أن في وســعهم فعل ذلك. والطلبة ينزعون إلى تعلم ما يعلّمونه إذا توافر لهم توجيه معلم متميز. أما المزيج الســحري الذي يفضي لتحصيل جيد للطالب فهو معلم متميز يعلم الطالب الأمور الصحيحة.

يقــدم الفصــل التالي إطاراً مفهومياً واســعاً يعطيك فهماً عميقاً للمواءمة التدريســية الكلية. وســوف تكتشــف أن عملية (مِسْك) أكثر تعقيــداً بكثير من مجــرد تعليم تلك الأمور التي ســيختبر الطلبة فيها، ولكنها ســوف تحقق تحســناً في أداء الطلبة في اختباراتهم، لذلك فهي تستحق بذلك ما تتطلبه من جهد شاق.

إجابات اختبار الكلب

١-هناك أنماط يتم الاخبار بينها :

أ.

ب.

ج.

د.

٢- تتصل الطاعة بكيفية تصرف الكلب سواء أكان يطيع أم يتبع تعليمات. أما الانتماء فيتصل بخصائصها الجسمية.

٣- كل الألوان الثلاثة: الأسود، الأصفر، البني.

٤- خطا.

٥- جرو، مفتوح، يربيه عارض، أمريكي المنشأ.

٦- إنها كلاب كبيرة، وبحاجة إلى مساحة كبيرة للتمرين واللعب.

٧- نقطتان ينبغي الحصول عليهما من معارض رئيسة.

٨- حصل الكلب بالفعل على درجة بطولة.

٩- يحكم للكلب بأنه أفضل ممثل لسلالته في معرض للكلاب. وبعد الحكم في مسابقة أفضل السلالات، يواصل الكلب التنافس إزاء أفضل السلالات الأخرى، في المعرض.

١٠- خصائص تتضمن حواس مرهفة، الطاعة،الذكاء، التحمل والقوة البدنية.

الفصل الأول
ما مواءمة التدريس الكلية؟

هل استمعت عَرَضاً ذات مرة لطبيبين يناقشان قضية طبية؟ إنك تراهما يستخدمان مصطلحات غير مألوفة لك البتة، ولكن يبدو أنهما يفهمان بعضهما بعضاً بوضوح ويوصلان أفكارهما لبعضهما بيسر وسهولة تامين. وإنك لترى – في معظم المهن – هذا النمط من اللغة المشتركة التي تتيح للممارسين التواصل مع بعضهم حول المفاهيم في ميدان عملهم، إلا أن المربين لم يطوروا إلا قدرة محدودة للغاية للقيام بهذا، إذ لا يبدو أنهم – مهما كان السبب – يتمتعون بهذا النوع من المفردات المهنية الدقيقة عندما يتعلق الأمر بالتدريس، فثمة نصف دزينة من المصطلحات يمكن استخدامها للإشارة إلى فكرة واحدة، أو «عبارة طنانة» واحدة تطلق على عدد من المفاهيم التي لا تكاد ترتبط ببعضها برابط يذكر. و«المواءمة» واحدة من هذه الكلمات التي دخلت في المفردات التقنية للتعليم دون وجود أي اتفاق واسع حول معناها الدقيق. وغالباً ما أطلب المديرين والمعلمين في ورش العمل التي أديرها أن يعملوا على صوغ تعريف مشترك لمصطلح «المواءمة التدريسية»، وعلى الرغم من أنهم يزعمون جميعاً بأنهم على ألفة مع هذا المصطلح، فإنهم يختلفون غالباً داخل مجموعاتهم وهم يحاولون الوصول إلى إجماع على مثل هذا التعريف. كما أن التعريفات التي تقدمها المجموعات المختلفة ليست متشابهة تماماً، فغالباً ما تتضمن تعريفاتهم أجزاء من عملية المواءمة، ولكن من الواضح أنه لا يوجد فهم مشترك حول ماهية المواءمة وكيفية عملها.

يمكن اكتساب قدر كبير من القوة إذا طورنا لغة مشتركة حول التدريس، وسوف تتيح مثل هذه اللغة للمربين التواصل بوضوح مع بعضهم البعض، وسوف يساعدنا على تطوير فهم مشترك للقضايا التدريسية المهمة، ونحن إذ نستعد لمناقشة مواءمة التدريس الكلية – كعملية تربوية حاسمة لنجاح الطالب وتحصيله– فمن المهم البدء بتأسيس فهم مشترك لما تعنيه مواءمة التدريس الكلية وكيف تبدو في المدارس والفصول.

المواءمة في مقابل تعليم الامتحان

من الضروري – قبل أن نعرف مواءمة التدريس الكلية – أن نناقش مفهوماً يعتقد كثيرون أنه مواءمة للتدريس، إلا أنه ليس كذلك، وهذا المفهوم هو: «تعليم الامتحان»، غالباً ما يعتقد المعلمون – عندما يسمعون كلمة "المواءمة التدريسية" – أن المطلوب منهم هو تعليم الاختبار لطلبتهم كي يزيدوا درجاتهم في هذا الاختبار، ويعني تعليم الاختبار تعرّف أسئلته وتعليم إجاباتها للطلبة لمساعدتهم على تحسين درجاتهم، ولسوء الحظ، فنحن نسمع أحياناً حكايات عن مثل هذا الأمر تجري في مدارسنا، إن الضغوط التي تصاحب الاختبارات العسيرة هي ضغوط كبيرة على المعلمين والطلبة، إلا أن تعليم الاختبار لا يفتقر إلى إنصاف الطلبة فحسب، ولكنه سلوك غير نزيه وقد يكلف المربين الذين يجربونه ثمناً باهظاً كفقدانهم لرخصهم كمعلمين.

وفي الواقع، فإنه لا يمكن –في أيامنا هذه– «تعليم» معظم الاختبارات العامة العسيرة، كما أن محاولة القيام بهذا يمكن أن تقود إلى كارثة، ومنذ عدة سنوات عندما كنت أدرس الصف الأول الابتدائي، قررت

منطقتنا التعليمية استخدام «اختبار كاليفورنيا للتحصيل» لتقوّيم تحصيل الطلبة، وقد كانت تلك هـــي المرة الأولى التي يتقدم فيها طلبتنا لاختبار مقـــنن. ولعلكم تتصورون أنها كانت تجربة مثيرة جداً للاهتمام، فمفهوم أطفال في السادســـة من عمرهم عن الوقت محدود للغاية، لذلك فإنهم حدقوا فيَّ وكأنهم لا يفهمون شيئاً عندما أخبرتهم أن مدة الامتحان ٥٠ دقيقـــة، وقد أمضيت الدقائق القليلة التالية وأنا أشـــرح لهم علة منعهم من الاحتفاظ – بعد الامتحان – بقلمي الرصاص اللذين أعطيا لهم قبل الامتحان، وما أن ابتدأ الامتحان، كان عليَّ أن أقرأ الأسئلة للطلبة لأنهم لم يكونوا قادرين على قراءتها وحدهم.

وأنا أتذكر بوضوح السؤال الأول في ذلك الامتحان: «انظر إلى الصور الموجودة أسفل الورقة، وحدد الصورة التي رسم عليها لاقطة الورق ولون الدائرة التي تحتها»، وشـــعرت بقلبـــي يهوي بين ضلوعي وأنا أتجول بين الطلبة في القاعة، إذ لم أتذكر درســـاً واحداً قط على امتداد العام كان مصممـــاً لتعليمهم تعرّف «لاقطة ورق»[1] ومن نافلة القول إن بعض الطلبة كانوا يلونون الدوائر تحت صور لم تكن للاقطة ورق.

وفـــي العـــام التالي، لم يبق طالب في صفـــي أو في أي صف أولٍ في المنطقـــة التعليمية كلها إلا وغدا قادراً على تعـــرّف لاقطة الورق عندما يراها، بل إن معظمهم فـــي الواقع تعلم أموراً حول لاقطة الورق في أول أيامه في المدرســـة، وقد رأيت بالفعـــل معلمة في الصف الأول تأتي إلى المدرســـة، وقد تدلى من أذنيها قرطان على شـــكل لاقطة ورق، وعرفت عندمـــا أزف وقت الامتحـــان في الربيـــع أن طلبتي مســـتعدون، وكنت

١ سلك ملفوف على نحو معين للإمساك بمجموعة أوراق. يستخدم عادة على المكاتب الصغيرة.

متحمسة، وفي يوم الامتحان، جعلت طلبتي يفتحون الصفحة الأولى من دفاتر امتحاناتهم. وأتذكر نفسي وأنا أقرأ لهم السؤال الأول، وإحساسي السابق بقلبي الهاوي بين ضلوعي يغمرني: «انظر إلى الصور في أدنى الورقة، وحدد من بينها صورة «الدباسة»[1]، «ولون الدائرة التي تحتها»، لقد كان طلبتي عندئذ يفتشون بحماس عن لاقطة الورق، وكم شعرت يومها بالإحباط.

ولكن لماذا غيروا الامتحان؟ في الواقع، إنهم لم يغيروه على الإطلاق، وكل ما غيروه هو السؤال فحسب، ونحن نعرف أن أسئلة هذا الامتحان تتغير سنوياً، إلا أن المفاهيم في الامتحان تبقى هي ذاتها، وقد نظرنا في العام التالي إلى المفاهيم التي وردت في اختبار كاليفورنيا للتحصيل، فلم نجد في أي موضع من دليله ما يفيد أن الطلبة ينبغي أن يكونوا قادرين على تعرّف لاقطة ورق، فالمفهوم الذي أشار إليه السؤال هو أن الطلبة ينبغي أن يكونوا قادرين على تعرّف الأدوات الشائعة في الفصل الدراسي، فإذا علمناهم لاقطة الورق وحدها فإننا لا نكون – في هذه الحالة – قد مارسنا غشاً بالمعنى الدقيق للكلمة فحسب، ولكننا كنا نغش طلبتنا لأننا لم نعلمهم المفهوم الذي كان ينبغي أن يتعلموه، ولو كنا علمناهم المفهوم الذي سيمتحنون فيه لكنا عرضناهم باستمرار لأكبر عدد ممكن من الأدوات الموجودة في الفصل على امتداد العام الدراسي، وعند ذلك – ومهما كانت الأداة التي يسألون عنها في الامتحان – فسوف يستخدمون معرفتهم في الإجابة عن السؤال، إننا نعرف أن أسئلة الامتحان تتغير من عام إلى آخر، كما نعرف أيضاً أنها يجب أن تتغير، إلا أن المفاهيم

١- أداة معدنية تعبأ بدبابيس صغيرة تضغط لتثبيت ورقتين أو أكثر معاً.

التـــي يختبـــر الطلبة فيها تبقى – في الغالب – ثابتـــة، فقد تكون الأداة في إحدى السنوات هي لاقطة الورق، وفي السنة التالية الدباسة، وربما كانت المسطرة في السنة الثالثة.

فـــإذا علمنا المفهوم الـــذي يمتحن الطلبة فيه، فـــإن طلبتنا ينبغي أن ينجحوا في الإجابة عن الأسئلة.

لماذا كان التعليم من أجل مفاهيم الامتحان التزاماً شخصياً وأخلاقياً يقع على عاتق المعلم؟ والإجابة –ببســاطة– هي أنه ليـــس من الإنصاف اختبار الطلبـــة بمعلومات لم يُعلموها. يضاف إلى ذلـــك، أن معظم ضروب التقويم المســـتندة إلى محـــكّات مصممة على نحـــو خاص لقيـــاس تحصيل الطلبة بمعايير ونقاط اســـتناد محددة مســـبقاً، فإذا لم نكن نعلم من أجل المفاهيم التي ســـيمتحن الطلبة فيها، فإن، مـــا يخطر بالبال هو أننا –في الغالب– لا نعلم –أيضاً– المعايير ونقاط الاستناد التي يطلب منهم تعلمها.

ليست مواءمة التدريس الكلية –بأي وجه من الوجوه– تعليماً للامتحان فإذا لم تكن هذه المواءمة مجرد تعليم للامتحان، فماذا عساها تكون؟ إنها تعني التأكد من أن ما نعلمه، وكيف نعلمه، وما نقوِّمه، أمور متناغمة.

إن تناغـــم ما نعلمه مع ما نقوِّمه أمر مفهوم، إلا أنه من المهم أيضاً أن تكون عملياتنا التدريســـية –أي كيف نعلِّـــم– متناغمة، وتلك هي النقطة التي يخفق عندها كثير من محاولات المواءمة: فحتى أكثر المناهج إرهافاً وضبطاً لا يستطيع تحسين أداء الطلبة فلم يكن هناك تغيير مساوٍ في بيئة التعلم الصفية، وحتى لو كنا نملك فهماً واضحاً تماماً للمعرفة والمفاهيم والمهـــارات التي يفترض بنا تعليمها للطلبـــة، وكان منهاجنا مرتبطاً على

نحو وثيق مع تقويماتنا، فإننا لن نكون قد حققنا مواءمة تدريسية كلية إذا كانت ممارساتنا التدريسية في الفصل هي أن نمضي -صفحة في إثر صفحة - في كتاب مقرر ضعيف المواءمة مع المنهاج.

لعله من المفيد أن ننظر إلى المواءمة التدريسية الكلية بوصفها عملية مؤلفة من ثلاث خطوات واسعة ومترابطة، وسوف تساعدك هذه الخطوات على تطوير إطار مفهومي للعملية كلها:

١- مواءمة المنظومة.
٢- مواءمة المعايير والمنهاج والتقويم.
٣- مواءمة الممارسات التدريسية في الفصل الدراسي.

مواءمة المنظومة

مواءمة المنظومة هي الجانب الأول من مواءمة التدريس الكلية، وعلى الرغم من أهمية هذا الجانب من العملية فإنه لا يتلقى -في العادة- سوى قدراً قليلاً من الانتباه، وربما كان السبب في ذلك هو أن بعض القضايا المتصلة بالنظم معقدة للغاية، وبعضها تخندق في مجال التربية لأكثر من مائة عام، ويشير و.إدواردز ديمنج، وهو رائد في مجال البحث في النظم، أن معظم المشكلات التي نواجهها في عملنا لا تكمن في الناس الذين يحاولون القيام بالعمل، وإنما في المنظومة التي يعمل الناس فيها (ديمنج، ١٩٨٤م) وهذا صحيح تماماً في مجال التعليم، إلا أن التغييرات الضرورية في المنهاج والفصل الدراسي التي نناقشها هنا لا يمكن أن تجري ببساطة إلا إذا تغيرت المنظومة التربوية الأكبر حتى تتلاءم معها.

تفتــح فَهمي للجانب المنظومي من المواءمــة عندما انتقلت من عملي كمعلمة مدرسة ابتدائية إلى منصب إدارية في مدرسة إعدادية «متوسطة» ثانويــة. وقد تعلمت كثيراً من هذه النقلــة، وجاءت إحدى أكثر الخبرات كشفاً عن بصيرتي من الاســتماع للأحاديث التي كانت تدور بين معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية.

وعلى الرغم من تحليهم بالتهذيب في كلامهم، فإن كثيراً من المناقشات التي استمعت إليها في اجتماعات المعلمين أو حتى في الأحاديث العابرة، تركزت على مجموعة أخرى من المدرسين هم مدرسو المرحلة الابتدائية. وكمــا يمكن أن تتوقعوا، فقد كانوا يتحدثــون حول ضعف إعداد معلمي المرحلــة الابتدائيــة لطلبتهم تمهيــداً لانتقالهم إلى المرحلــة الإعدادية «المتوســطة» –الثانوية، وكانت الرسالة المركزية التي تنضوي عليها هذه الأحاديث هي أن كادر المدرســة الإعدادية «المتوسطة» الثانوية كان يبذل قصارى جهده بما ترسله لهم المدرسة الابتدائية.

وبعد الإحباط الذي انتابني بعد الاســتماع إلى هذا الضرب الحديث يومياً تقريباً، سألتهم لماذا يمضون كل هذا الوقت في الحديث عن معلمي المدرســة الابتدائية بدلاً من التحدث مع هــؤلاء المعلمين، وقد قال أحد المعلمين شــيئاً لم أنســه أبداً : «كلنا يعرف أن النظام مصمم كي يتحدث المعلمون عن بعضهم وليس مع بعضهم»، وكان هذا صحيحاً، فلم نكن قد التقينا أبداً للتحدث حول هذه الأمور المهمة.

فقــد كنــا معزولين فعلياً فــي مبانٍ منفصلــة، ولم يكن بيننا ســوى مناقشات متقطعة، وكانت هناك مجموعة أخرى قريبة من المعلمين، وهم معلموا المدرســة الثانوية الذين كانت تدور بينهم أحاديث تنال منا، وربما

كانت هناك مجموعة أخرى من الأســاتذة أبعد قليلاً في كلية أو جامعة – ينتقدون بشدة ضعف إعداد طلبة المدرسة الثانوية قبل دخولهم مرحلة التعليم العالي.

وغالباً ما أخذت –بعد ذلك– أشير إلى هذه الظاهرة بوصفها «متلازمة إزاحة مســؤولية الكفاءة إلى الغير» تتســم هذه المتلازمــة بالاعتقاد أن مســؤولية مشكلات طلبتنا الأكاديمية تقع على عاتق المرحلة التي دوننا. إنك ترى معلماً للصف الرابع الابتدائي يتذمر قائلاً: «لقد كان في وسعي أن أعلمهم القســمة، ولكني أمضيت طول العام أعلمهم جدول الضرب، وهي من مهارات الصف الثالث الابتدائي»، وكان في وســع معلمة الصف الثالث تعليمهم جدول الضرب، ولكنها أمضت العام الدراسي كله تعلِّمهم جمع أرقام من خانتين مع إعادة التجميع، وهي واحدة من مهارات الصف الثاني. وكان في وسع معلم هذا الصف الأخير –بطبيعة الحال– تعليمهم هــذا النوع من الجمع إلا أنه أمضى الوقت يعلمهم مهارة جمع أرقام من خانــة واحدة وهي مهارة كان يحســن بهم تعلمها فــي الصف الأول، بل إن معلمة الصف الأول كانت ستشــعر بالســعادة لــو علمتهم جمع أرقام مــن خانــة واحدة، إلا أنه كان عليها – لســوء الحظ– أن تصرف معظم العام الدراسي في تعليمهم العد الأصم، وتعرّف الأرقام وأهمية الجلوس فــي المقعد وعدم قضم الأقلام وهي كلها أمــور كان يفترض بالطلبة أن يتعلموهــا في رياض الأطفال، فهل من الممكــن أن تكون معلمة الروضة مسؤولة عن المشكلات الأكاديمية التي سيواجهها معلمو المرحلة الثانوية فــي النهاية؟ كلا، بالتأكيد، ولو أنك ســألت معلمــات هذه المرحلة، فإن معظمهن سيبتســمن ويجــبن بأنهن فعلن ما بوســعهن بأطفال أتوا إلى

الروضة وقد تلقوا في البيت تنشئة معينة على أيدي أباءهم وأمهاتهم.

فعلى عاتق من تقع المسـؤولية إذن؟ ليس في وسعنا -كما نعرف - أن نضبط ما يأتي به الآباء والأمهات إلى المدرسة، كما أننا ندرك ونقبل أن علينا العمل مع كل طلبتنا بغض النظر عن وضعهم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالـي، ومهما يكن من أمر، فإن في وسـعنا القيام بعمل أفضل في تصميـم منظومة لنجاح الطالب، وأول خطـوة في ذلك هو الإقرار بأننا ما عدنا نسـتطيع أن ننظر إلى أنفسنا كمنظومة مقاولين مستقلين، فمن المهـم أن يـدرك كل واحد منا أن النجاح الذي سـيحققه الطلبة - وهم ينتقلون عبر نظامنا التعليمي - سيكون ناجماً عن الجهود الجمعية لكل فرد في المنظومة المدرسية.

غالباً ما أطلب من المعلمين - لتوضيح هذه النقطة - أن يتخيلوا سلّماً تمثـل أعلى درجة فيه ما نريد من طلبتنا -في نهاية المطاف- أن يعرفوه ويتمكنـوا من القيام به عندما يسـتكملون تعلمهم في المدرسـة. وينبغي على كل معلم - في كل صف من صفوف مرحلة معينة، وفي كل مادة من المواد الدراسية- أن يضع درجة على هذا السلم تمثل ما ينبغي أن يتعلمه هـؤلاء الطلبة، ويزداد تعقيد الحلقات كلمـا ارتقى الطلبة من صف إلى صف، وإذا أخفق أحد في تثبيت رجله على هذا السـلم بإحكام فسـوف تكون هناك فجوة في السـلم قد تبطئ -أو حتى توقف- صعود الطالب، ومـا دام ينبغي على كل المربين أن ينجحوا على امتداد هذا الطريق حتى يتمكن الطلبة من ارتقاء السـلم، فمـن المنطقي أن يعملوا كفريق، إلا أنه غالباً ما يعمل كل معلم وحده، ويقع اللوم عن الفشـل الناجم على المعلم الذي كان مسـؤولاً عن المرحلة التي سقط فيها الطالب من على السلم،

حتى لو كانت المشكلة الحقيقية قد حدثت قبل عدة درجات.

وفي وسعنا ملاحظة هذه الظاهرة في الطريقة التي نتحدث بها عن الاختبارات المفصلية. فنحن نشير إلى التقوّيم الذي اختبرنا فيه طلبة الصف الثامن بوصفه «اختبار الصف الثامن»، مع أن هذا الاختبار هو في الواقع تقويم لكل المعرفة المتراكمة بين الروضة والصف الثامن، إلا أن من قام به هو معلمو الصف الثامن، فإذا دعوناه «اختبار المعرفة التراكمي» أو «اختبار التعليم الابتدائي» فقد نفكر فيه على نحو مختلف. إن التعليم عملية تدريجية، ويتطلب منا أن نعمل معاً لبناء سلم قوي ثابت مترابط الأجزاء كي يرتقيه الطلبة.

ثمة بُعد آخر ربما كان أكثر تحدياً للمواءمة المنظومية، وهو: تصميم منظومة مرنة بما يكفي كي توائم ذاتها لحاجات التعلم لدى كل طالب ويترتب على معظم الطلبة حالياً مواءمة أنفسهم للمنظومة الراهنة، إن لمفهوم مواءمة المنظومة للطلبة بدلاً من مواءمة الطلبة للمنظومة، متضمنات هائلة بالنسبة لأمور كالسياسة والقيادة وتعيين المديرين في مدارسنا.

نحن نعرف أن كثيراً من السياسات والممارسات التي تتحكم بمدارسنا هي نتيجة مباشرة لأفكار كامنة وتقاليد راسخة تنبع من نظم تعليمية قديمة، إن ممارسات تجميعنا للطلبة وتوزيعهم على مراحل وصفوف -على سبيل المثال- ينبغي أن يعاد فحصها إذا كنا نريد حقاً أن نوائم المنظومة لحاجات التعلم عند كافة الطلبة، فإذا كان لكل طالب أن تكون له فرصة للتعلم وفقاً لسرعته، فإنه ينبغي تطبيق جدولة مرنة كما ينبغي معالجة أمور أخرى تتصل بالتوقيت، وسوف يكون لهذه التغييرات بدورها أثر هائل في الطريقة التي نخصص بها الموارد ونستخدمها في المدارس.

وهكذا، فهل نستطيع حقاً تغيير نظام عمره مائة عام - لم يكن أبداً مصمماً لتعليم كل الطلبة - إلى نظام يتلاءم مع حاجات التعلم لكل طالب وحده؟ يتطلب النجاح في هذا المسعى قادة تربويين شجعاناً وأقوياء في المنطقة التعليمية والمدارس، قادة يفهمون عملية مواءمة التدريس الطلبة، وعلى استعداد للقيام بكل ما يتطلبه تحقيقها، وسوف تحدث هذه التغييرات في كل مدرسة، ولدى كل مدير شجاع، ولدى معلمي المدرسة الشجعان الذين يصلحون لهذه المهمة، وينبغي أن تدعم المنطقة التعليمية جهود كل مدرسة، إن المدارس هي أكبر وحدة من وحدات التغيير ذي المغزى، كما أن التحسن المدرسي يحدث في كل مدرسة بحد ذاتها (ليزوتو، ١٩٩٧م)، وسوف تطرح القضايا المنظومية في بعض الأحيان تحدياً هائلاً، إلا أن القادة الأقوياء يفهمون أن كل تحدٍ يأتي وفي عباءته فرصة هائلة.

مواءمة المعايير والمناهج والتقوّيم

أما الخطوة الثانية في عملية مواءمة التدريس الكلية فهي مواءمة المعايير والمناهج والتقويم، ويبدو أن هذا هو أول ما يخطر ببال المربين عندما يسمعون مصطلح «مواءمة التدريس»، وتستهدف هذه الخطوة عادة المحتوى الذي يدرسه المعلمون أي المنهاج وما يقوَّم، ويستعين المعلمون عادة بأدلة المنهاج لاتخاذ قرارات بشأن ما سيتعلمه الطلبة، وإذا كانت الموارد متوافرة فغالباً ما تطور أدلة المنهاج تلك على مستوى المنطقة التعليمية لتوفير فهم مشترك للمحتوى عبر صفوف المرحلة التعليمية ومجالات موادها الدراسية.

ولابد من الاهتمام مباشرة بسؤالين: هل يتواءم المنهاج الذي يستخدمونه

مع المعايير الراهنة؟ وهل يمتلك المعلمون فَهماً شـديد الوضوح لما ينبغي أن يتعلمه الطلبة وكيف سيتم تقويمه؟ وغالباً، ما يستخدم المعلمون دليل المنهـاج لتطوير خرائط مناهجهم السـنوية الخاصة بهم، وكذلك خطط دروسهم الشهرية والأسبوعية واليومية، وقد يبدو هذا أمراً بسيطاً تماماً، ولكـن المعلمين غالباً ما يجدون معايير التعلم المرعية مبهمة، فضفاضة، وتحتمل أكثر من تفسـير، متكررة من صـف إلى الذي يليه، وبينما توفر أدلة المنهـاج للمعلمين أحياناً وضوحاً أكبر فيما يُتَوقَّع من الطلبة تعلمه، فإن الطريقة التي يفسر بها معلم معياراً أو نقطة استناد غالباً ما تختلف تمامـاً عـن الطريقة التي يرى فيهـا زميل له المعيار أو نقطة الاسـتناد ذاتها.

بدأت مجموعة من المعلمين الذين كنت أدربهم ذات مرة مناقشة عملية القراءة ومناهجهم، وأشار ثلاثة معلمين مختلفين في ثلاثة صفوف متتالية أن دليل منهاجهم نص على أنه ينبغي عليهم تعليم «الفكرة الأساسية» في القراءة. فسـألتهم: «ما الذي تعلمونه – على وجه الدقة– حول «الفكرة الأساسية» في صفوفكم؟» وعندما بدأ كل معلم يصف درسه، فوجئنا بأن الطلبة في هذه المدرسة يتعلمون الشيء ذاته في الصفوف المتعاقبة.

وقـد يكون المدرس مختلفاً، وقد تكـون الطريقة مختلفة أيضاً، ولكن المهارة ذاتها –أساسـاً– كانت تُعلَّم على نفس المسـتوى لثلاث سـنوات متعاقبة، وإذا كانت هذه الظاهـرة هي أيضاً قضية منظومية، وكما هي الحال مع معظم مشـكلات المواءمة، فإنها تشـير –أول ما تشـير– إلى عيـب في مواءمـة المعايير والمنهاج والتقويم، فإذا كنـا على يقين من أن منهاجنـا متوائم مـع المعايير الراهنة، فإن علينـا أن نتيقَّن أيضاً من أن

المعلمين يفهمون بوضوح ما الذي يفترض أن يتعلمه الطلبة أو أن يقوموا به، وما أن نتأكد من أن المنهاج تواءم مع المعايير، فإن علينا –في الخطوة التاليـــة– أن نضمن تواؤم التقويم مع المناهج. فهل نحن نقوِّم تلك الأمور التي ندرســـها للطلبة؟ يوضح درس الكلب في مطلع هذا الكتاب أننا إذا كنا ســـنعتبر الطلبة مســـؤولين عن تعلمهم، فإن علينــــا أولاً أن نوفر لهم الفرصة للتعلم من خلال تدريسنا.

مواءمة الممارسات التدريسية في الفصل الدراسي

والخطوة الثالثة في مواءمة التدريس للطلبة هي مواءمة الممارســـات التدريســـية في الفصل الدراســـي، بعبارة أخرى، ما الذي يجري عندما يدخل المعلم إلـــى غرفة الصف ويغلق الباب وراءه؟ إننا نعرف في الواقع –علـــى الرغم من أننـــا أحياناً قد نتـــردد في الإقرار بذلـــك– أنه يمكن لمعظـــم المعلمين –في نهاية المطاف– أن يعلِّموا الطلبة أي شـــيء يرغبون في تعليمـــه. ويثق الطلبة في معظم الحالات بانتخـــاب المعلم للمحتوى، ولا يجادلـــون في أن ما يُعلَّمونه يرتبط بمعايير أو نقاط اســـتناد بعينها، أو أنه ســـيظهر في تقويم في نهاية العام، بل إن المديرين أنفسهم –وهم قـــادة تدريس أقوياء– يُقرّون بســـهولة أنه بغض النظـــر عن دقة مراقبة الخطط الدراســـية أو شـــدة انتظام زياراتهم الصفية، فمن المســـتحيل تماماً أن يكونوا في كل صف يومياً لضمان ملاءمة المحتوى الذي يقدمه المعلمون للمعايير وللمنهاج، وســـوف تعتمد مواءمة الممارسات التدريسية –في نهاية المطاف– على خبرة كل معلم وضميره.

تتطلب مواءمة الممارســـات الصفية أن يفهم كل معلم المعايير والمناهج والتقويم ويـــدرّس على نحو يتضمن كل هذه العناصـــر يومياً في صفه،

ويحتاج المعلمون للقيام بهذا إلى الأدوات والعمليات الأساســية للتدريس في برنامج يقوم على المعايير، وينبغي أن يكونوا قادرين على صوغ أهداف تعلم واضحة في صورة أهداف ســلوكية صلبة محــددة وقابلة للقياس، وقــد أخبرني كثير من المعلمين أن المرة الأخيرة التي كتبوا فيها أهدافهم الســلوكية كانت في أثناء دراستهم الجامعية، وقد كفوا عن القيام بذلك بأنفسهم بعد أن بدأوا مهنة التعليم لأن هذه الأهداف كانت تأتي جاهزة في البرنامج أو الكتب المقررة التي تســلم لهم، ولما كانت الكتب المقررة لا تشــغل –بعد اليوم– مركز عملية التدريس، فإن على المعلمين أن يقوموا الآن بتطوير أهداف التعلم هذه بأنفسهم.

وينبغي على المعلمين أيضاً أن يحللوا الأهداف والأغراض الواسعة إلى التعلم الأساسي الذي يعدُّ ضرورياً كي يحقق الطلبة الأهداف، وهي عملية تســمى «تحليل المهمة» (هنتر،١٩٨٩م). وينبغي بعد ذلك ترجمة أهداف التعلم الأساســية هذه إلى خرائط منهاج لاتباعها خلال العام الدراسي، كمــا ينبغي أن يطور المعلمــون تقويمات صفية تقيس حقاً ما يريدون من طلبتهــم تحقيقه، ومن المهم أن تفهم طرائق التقــويم المتعددة لتقويم ما يتعلمه الطلبة، وكيف ينتخبون ويصممون تقويمات صفية جيدة، ثم هناك المهمة الشاقة لتصميم دروس ممتازة تقوِّم إتقان الطلبة لمفاهيم ومهارات معرفية محددة، وليس في وســعنا نسيان توفير المواد والمصادر التعليمية الملائمة، تطول قائمة هذه المهمات أكثر فأكثر، وقد تكون مناقشة مواءمة الممارسات التدريسية الصفية أمراً سهلاً، إلا أن تطبيقها معقد.

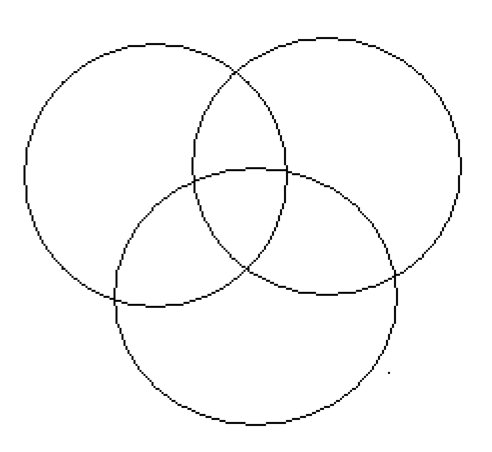
ويتطلب ضمان تحقيق مواءمة التدريس الكلية في كل فصل دراسي معلمين مهرة ومديرين حاذقين هم قادة تدريسيون بالفعل، وسوف يعتمد

النجـاح النهائـي لمواءمة التدريس الكلية على بنـى الدعم والقيادة التي تسمح بمراقبة وتكييف العملية في أثناء تحققها.

أنموذج مفهوميّ

يظهـر لنا مخططان بسـيطان كيفية عمل مواءمة التدريس الكلية؛ وتمثل الدوائر المتداخلة في الشـكل ١-١ برنامجاً تدريسياً غير متوائم، بـل إنها تمثل فـي الواقع الوضع العادي في مدرسـة أو منطقة تعليمية لم تقم بجهد واعٍ لمواءمة برنامجها التدريسـي: معلمون حسنت نواياهم، يبذلون أقصى جُهدهم لتقديم برنامج تدريسي ضعيف المواءمة.

تمثل دائرة التدريس المحتوى الكلي، أي المعلومات والمفاهيم والمهارات التي يدرسها المعلم عادة في صفه (المنهاج المُعلَّم). أما دائرة المنهاج فتمثل ما يطلب من المعلمين تدريسـه (المنهاج المقصـود). وتمثل دائرة التقويم المعلومات والمفاهيم والمهارات التي سيقوم الطلبة فيها.



الشكل ١-١ برنامج ضعيف التواؤم

ولنلاحـــظ أن هناك تداخلاً جزئياً فقط بين دائـــرة التدريس ودائرة المنهاج، فبعض الأمور في المنهاج-إذن- لم تُدرَّس، قد يكون المعلم خطط لدرس عن الثدييات ولكن حادثة ما جرت بين الطلبة في ساحة المدرسة- قبل الدرس - جعلت المعلم يغير هدف الدرس بسرعة، بحيث أصبح عن آداب السلوك، إلا أن آداب السلوك ليست موجودة ضمن محتويات دليل المنهـــاج، وإذا كان البعـــض قد يذهب إلى أنها ينبغـــي أن تكون موجودة، إلا أن الطلبة لـــن يمتحنوا فيها في نهاية العام، ونحن نعرف أن المعلمين ســـيواصلون تعليم هذه الآداب في الفصل، بـــل وينبغي عليهم أن يفعلوا ذلك، وينبغي أن تتاح الفرصة للمعلمين أن يمضوا إلى ما هو أعلى وأبعد من مؤشرات المنهاج الرسمي، فلا بد من أن يُمنحوا المرونة لتجاوز المعايير ونقاط الاســـتناد كي يدرِّسوا أكثر مما هو في دليل المنهاج، ومن المهم أن يتاح للمعلمين أيضاً تقديم تلك الأمور التي يعتقدون أن الطلبة يحتاجون إلى معرفتها، وأن يدرســـوا تلك الأمور التي تثير حماسهم كمعلمين، إننا نعرف أن ما يثير المعلم غالباً ما يكون هو ذاته ما يشـــغل اهتمام الطلبة ويوجد الخبرة التعليمية التي يتذكرها الطلبة بعد زمن طويل من مغادرتهم هذا الفصل الدراسي، وفي وسعك دوماً تعليم ما هو أكثر مما هو موجود فـــي المنهاج، ولكن مـــن المهم أن نتذكر أنك لا تســـتطيع أن تمضي أعلى وأبعد على حساب ما هو في المنهاج، وتتداخل دائرة التقويم، في الشكل ١-١، جزئياً مع التدريس والمنهاج، وهذا يشـــير إلى أن بعض الأمور التي تدخل في التقويم ليســـت موجودة فـــي المنهاج، كما أنها لم تجد طريقها إلى التدريس، ونحن ندرك أن أسئلة اختبار محكي المرجع محكمة البناء تقيـــس ما هو في المنهاج، خصوصـــاً إذا كان المنهاج والتقويم قد صمما معاً بحيث يعكســـان مجموعة المعايير ذاتها، وفي كثير من الحالات، فإن

التقويمات الحاسـمة معيارية المرجع التي يطلب من الطلبة أداؤها قد لا تكون متوائمة مع المعايير التي توجه المعلمين في تعليمهم.

إن اختبـار سـتانفود للإنجاز (SAT) هو مثال شـائع عـن اختبار مفصلي معياري المرجع غير متوائم مع أي منهاج بعينه. ويوحي نموذجنا المفهومي أننا إذا درَّسنا بصورة جيدة، وتعلّم الطلبة ما يُعلِّموه، فمن المؤكد أنهم سـيعرفون الإجابات الصحيحة لهذه الأسـئلة التي تقع في منطقة تداخـل التدريس والتقـويم، ولكن ما العمل إذا لـم يجد الهدف طريقه إلـى التدريس؟ وماذا لو لم يكن قـد دُرِّس أصلاً للطلبة حتى لو كان في المنهاج؟ فهل من الممكن أن يعرف الطلبة الإجابة الصحيحة؟ حسناً، إنهم سـيعرفون بالتأكيد، ولكن هناك سببين فقط يفسـران إمكانية حدوث ذلـك. فالجواب قد يكون، أولاً، جزءاً من معرفة الطالب السـابقة. ولم يكن على المعلم أن يدرسه لأن الطالب تلقى هذه المعرفة من مصدر آخر، قد يكون مناقشـة على طاولة عشـاء، أو برنامج في التلفاز، أو ربما من أخ أو أخت أكبر سناً، فإذا لم تكن مثل هذه المعرفة السابقة هي التفسير لمعرفته الإجابة الصحيحة، فإن السبب الثاني المحتمل هو أن هذه المعرفة كانت ضربة حظ.

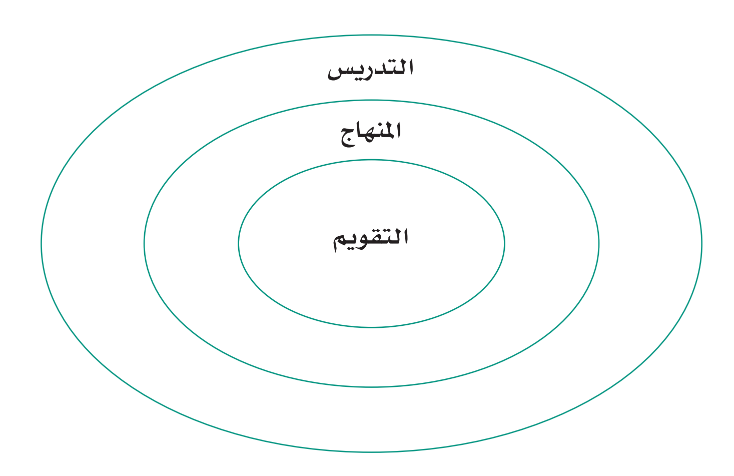
هناك مجموعتان من الطلبة في مدارسـنا اليـوم: الأولى هي أولئك الطلبـة الذين يسـتطيعون التعلـم بدوننا، والثانية هـي أولئك الذين لا يستطيعون ذلك، فبعض الطلاب يتعلم منا ونحن نعرف أنهم يكتسبون من خبراتهم معنا، ولكن إذا لم نكن موجودين معهم فإنهم سـيتعلمون أيضاً، فقد يحـرص الأب أو الأم على تحقيق ذلك في البيت، وهؤلاء الطلبة لا يعتمدون على المدرسـة كمصدرهم الوحيد للتعلم الأكاديمي، والمجموعة

الثانية من الطلبة الذين نخدمهم -أي أولئك الذين لا يســتطيعون التعلم بدوننا – هـي شريحة من الناس يبدو أنها تتزايد باستمرار، وهؤلاء الطلبة لا تتاح لهم بالضرورة نفس المزايا في بيوتهم مما يوفر فرصاً لتعلم ذلك النــوع من الأمــور التي نقدمها في المدارس، يعتمد هــؤلاء الطلبة علينا كمصدر رئيــس للمعلومات الأكاديمية، فإذا لم نكــن هناك، فإن التعلم، ببساطة، لن يحدث.

ومــن المهم ألا نخلــط بين افتقار الطالب للمعرفة الســابقة، أي افتقــاره لفرصة تعلم المعلومات، وبين عــدم القدرة على تعلمها، والطلبة المحرومون وغير المحرومين يستطيعون التعلم، بل وسيكون تعلمهم جيداً، إلا أننا نعرف أنهم سيتعلمون تلك الأمور التي عُلِّموها.

لقد اســتخدمت المدارس، لسنوات عديدة، درجات الاختبارات المقننة – التــي لــم تكن متوائمــة على نحو مناســب مع البرامج والممارســات التدريســية- لتحديد ما إذا كان ينبغي وضع الطلبة في برامج تعويضية، لذلــك لن يكــون من المفاجــئ أن تكتظ هذه البرامج عــادة بعدد كبير مــن الطلبة الفقراء والمحرومين، فكم من هؤلاء الطلبة صُنِّفوا على أنهم ذوي حاجات خاصة ليس فقط لأنهم لم يســتطيعوا معرفة المعلومات في التقــويم، ولكن لأنه لم تتح لهم الفرصة قط للتعلم لأن المعلومات لم تُعلَّم لهم أصلاً؟

قارن بين الشكل ١-١ والشكل ١-٢ الذي يمثل برنامجاً تمت مواءمته باستخدام المواءمة التدريسية الكلية.



الشكل ١-٢: برنامج تدريس متوائم

لاحظ كلاً من حجم الدوائر التي تمثل مقدار المحتوى، والترتيب الذي ظهـــرت به، ولاحـــظ أن دائرة التدريس هي أكبـــر الدوائر التي تحتضن المنهـــاج والتقويم، ويخطر بالبـــال أن المعلمين سيدرِّســـون أكثر مما هو متضمن في دليل المنهاج، ومهما يكن من أمر، فمن المهم أن نبقي منا على بـــال أن دائرة المنهاج متضمنة في دائرة التدريـــس، وبعبارة أخرى، فإنه بينما قد يتجاوز التعليم المنهاج، فما من جزء من المنهاج ســـوف يستبعد من التدريس. وأخيراً، فإن دائرة التقويم متضمَّنة في دائرة المنهاج، فهي أصغـــر الدوائر لأن التقويم عادة لا يقوِّم كل شـــيء في المنهاج، إن معظم التقويمات مصممة كي تكون «فحصاً لعينة عشوائية» لتحديد ما إذا كان الطلبـــة قد تعلموا ما في المنهاج، ولنلاحظ أيضاً أنه إذا لم يُقَس التقويم ما في المنهاج، فإنه ســـيبقى فـــي دائرة التدريس أيضـــاً وهذا أمر مهم إذا كنـــا حريصين على إتاحة الفرصة لكل الطلبـــة لتعلم المعلومات التي ستقوَم.

إننا نعرف أن رسم الدوائر سهل، وأن القدرة على ضمان حدوث التدريس المتوائم في كل فصل هو أكثر تعقيداً بكثير، لذلك، فكيف سننتقل من برنامج تدريسي متوائم إلى ضمان أن يتلقى كل الطلبة في كل فصل دراسي برنامجاً كلي التواؤم؟ يتطلب تحقيق هذا إعداد المعلمين للتدريس في برنامج يقوم على المعايير، وسوف تستهدف الفصول التالية الأدوات والعمليات التي يحتاجها المعلمون لبناء التدريس على معايير التعلم.

الفصل الثاني
مواءمة المنظومة

بدأ معظم المربين بمعرفة ظهـــور نظام المدارس الحكومية في بلادنا في مســـاق «أصول التربية الأمريكيـــة» في الجامعة. وقد تعلمنـــا –من بين ما تعلمناه– أن الفضل يعود لـ هوراس مان[1] في تأســـيس أول مدارس حكومية في أمريكا، وقد قامت هذه المدارس على اعتقاد أساسي أن لكل امرىء الحق في تعليم مجاني ملائم، وقد كانت فكرة تعليم كل فرد مهمة كأداء.

وعندما أنشئت أول مدارس حكومية في هذه البلاد، كان نصف السكان تقريباً يكســـبون قوتهم من خلال الزراعة (خدمات البحوث الاقتصادية، ٢٠٠٠م) وغالباً ما كان يُتَوقَّع من الأطفال العمل مع الراشـــدين جنباً إلى جنب في مزرعة الأســـرة لذلك فقد كان ينبغي تصميم النظام المدرســـي بحيـــث لا يتداخل –قـــدر الإمكان– مع برنامج الزراعـــة، وكان أقل هذه البرامـــج ازعاجاً لهذا النمط من الحياة –فيما يبدو– هو أن يبدأ الطلبة العام الدراسي في الخريف بعد موسم الحصاد، ويواظبون على مدارسهم حتى تباشـــير الربيع، حيث تتجدد الحاجة للأطفال في المزرعة لموســـم البذار، وهكذا امتد العام الدراسي ٨-٩ شهور مع عطلة تمتد ٣-٤ شهور في فصل الصيف.

لقد قام النظام المدرســـي التقليدي على نمـــوذج المصنع، فقد صُنِّف الطلبة في صفـــوف ومراحل وفقاً لأعمارهم الزمنية، وكان هناك جرس يُقرع مؤذناً ببدء اليوم المدرســـي، وســـوف تتاح لكل طالب فرصة التعلم

١- مفكر ومصلح تربوي عاش بين ١٧٩٦ - ١٨٥٩م.

بإشــراف معلم لفترة محددة من الوقــت يومياً، ولكل مرحلة من المراحل معــارف ومهارات معينة يتوقع مــن الطلبة التمكن منها قبل الانتقال إلى المســتوى التالي، وفــي نهاية كل فترة محددة مــن الوقت، يؤذن الجرس المجموعــة للانتقال إلى موضع آخر، وهكذا حتى ينطلق الجرس الأخير فيعرف المعلمون والطلبة أن الوقت قد حان للعودة إلى البيت، كان الوقت فــي هذا النظــام ثابتاً، أي أن كل فرد كان يمنــح نفس القدر من الوقت حتى يتعلم نفس المقدار من المحتوى في كل مادة دراســية أو صف، فإذا نجح الطلبة «رُفِّعوا» إلى الصف التالي، أما إذا لم ينجحوا فســيبقون في صفهــم حتى يعيدوا الكرَّة مرة أخرى في العام التالي، وفي وســع هؤلاء الطلبة الذين يخفقون أكاديمياً ترك النظام المدرســي إذا أرادوا، والعودة إلى منازلهم لمواصلة عملهم في مزرعة العائلة.

من الواضح أن حياتنا تغيرت إلى حد كبير في القرن الأخير إلا أن نظام التعليم التقليدي بقي على حاله، وفي هذه الحقبة الجديدة من التدريس الــذي يقوم على المعايير ويوجهه التقويم، فإن كل جانب تقريباً من نظام التعليم التقليدي ينبغي أن يعاد فحصه عن كثب لتحديد ما إذا كان سوف يدفعنا قدماً أو يعوقنا عن تحقيق مهمة المدارس الجديدة، وهي: التعليم للجميع فمواءمة التدريس الكلية –إذن– ليســت مجرد متطلب صفي أو حتى مدرســي، إنها عملية شاملة ســوف تتضمن إعادة تصميم وتحديد ومواءمة النظام التعليمي كله لتلبية حاجات التعلم الفردية لكل طالب.

والخطوة الأولى هي الإقرار بأن كثيراً من خبراتنا السابقة في المنظومة التعليمية التقليدية هي بالفعل النقيض التام لما نعرفه عن الطلبة وكيفية تعلمهــم، أي أن معرفتنا بالطلبة أفضل مما نمارســه معهم، وهاكم على

سبيل المثال ثلاثة أمور حول الطلبة وكيفية تعلمهم.

١- يأتي الطلبة إلى المدرسة بمقادير متفاوتة من المعرفة ، ومستويات مختلفة من المهارة، وما أظن أن هناك معلماً يجادل في هذه الحقيقة، بل إن المعلمين غالباً ما يقولون لي أنهم يعتقدون أن الهوة التي تفغر فاها بين الطلبة الذين يعرفون أقل وأولئك الذي يعرفون أكثر، تغدو أكثر اتساعا، فالطلبة لا يدخلون المدرسة وهم عند نفس نقطة البدء أكاديمياً واجتماعياً أو انفعالياً، لذلك فلا غرو أن تتباين احتياجاتهم التدريسية.

٢- يستطيع كل الطلبة أن يتعلموا، إلا أنهم لا يفعلون ذلك بنفس المعدل، ويعود الفضل لجون كارول، وهو باحث في جامعة كارولينا الشمالية في شابل هيل، لأنه كشف أمام بصيرتنا إلى حد كبير هذه الفكرة من خلال بحوثه حول مفهوم الاستعداد، والاستعداد -كما يرى كارول (١٩٦٣م)- ليس في الكم الذي يمكن أن يتعلمه المرء، وإنما في المعدل الذي يتعلم به. أما تطبيق هذا في المدرسة فيظهر في أننا ما عدنا نشير إلى الطلبة بوصفهم متعلمين جيدين أو متعلمين سيئين، وإنما كمتعلمين سريعين أو متعلمين بطيئين اعتماداً على استعدادهم في مادة دراسية بعينها، ومعادلة كارول في التعلم هي أن درجة التعلم تساوي مقدار الوقت الذي يمضيه الفرد وهو يحاول التعلم مقسوماً على الوقت اللازم للتعلم، لذلك فإن في وسع كل الطلبة أن يتعلموا لو توافر لهم الوقت الذي يحتاجونه، على افتراض أنهم يمتلكون الدافعية لذلك.

٣- التعلم -في معظمه- عملية تراكمية: إننا نعرف أن التعلم عملية بناء، فكل جزء من المعرفة يبنى على ما سبقه فإذا كان في وسع طالب أن

يكتب كلمة، ولكنه لا يستطيع أن يكتب جملة، فسوف يكون من الصعب على المعلم أن يعلم الطالـــب تأليف فقرة، فلابد من أن يتمكن الطفل فـــي البداية من كتابة جمل قبل أن يؤلف بينها في فقرة، وبالمثل، فإذا لـــم يتمكن طالب مـــن القيام بعملية الضرب في الحســـاب فلن يكون هناك معنى لمحاولة تعليمه القســـمة المطولة ما دامت عملية الضرب خطوة في عملية القســـمة المطولة، ولما كان التعلم هو عملية تراكمية، فليس في وســـعنا توقع نجاح الطلبة إذا غضوا الطرف عن أجزاء من عملية التعلم.

فـــإذا أبقينا هذه الأمـــور الثلاثة منا على بال، فليـــس من المعقول أن نتوقـــع نجاح كل الطلبة فـــي نظام تعليمي تقليدي يحـــذو حذو المصنع. إن عمليـــة مواءمة التدريس الكلية تتطلـــب أولاً فحصاً للنظام عن كثب، خصوصاً بنى الصف والفريق الراهنة، ودور القيادة في دعم التغير على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية.

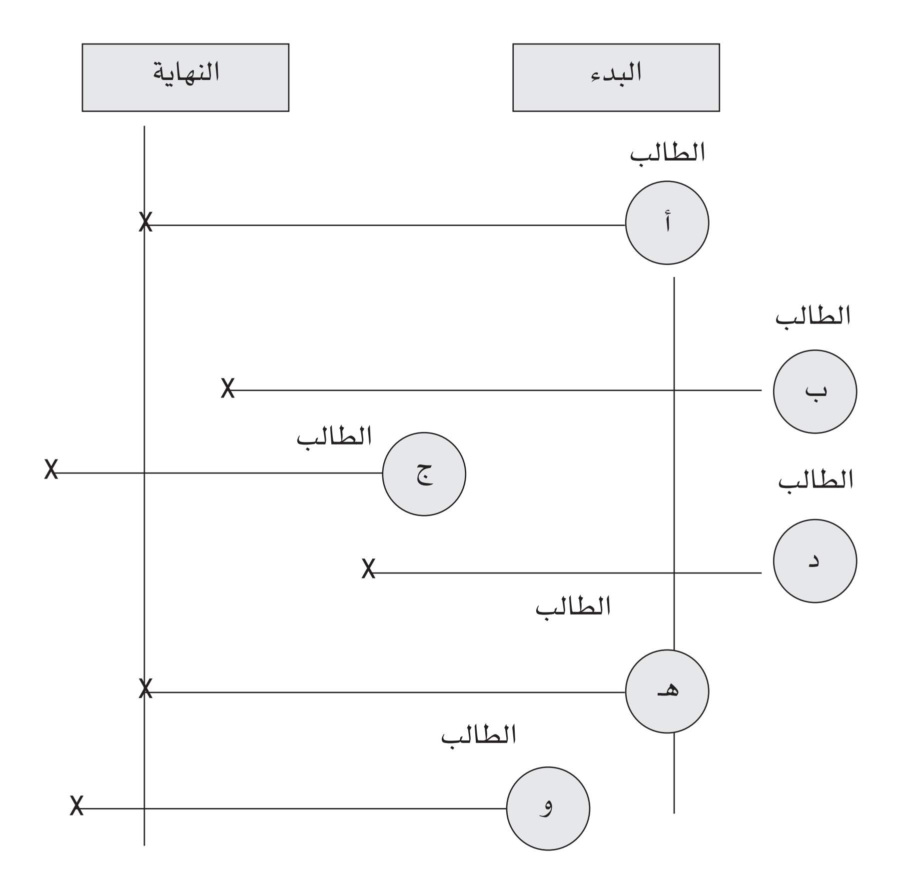
بنى الصف

فـــرَّخ نمـــوذج المصنع بنى صفيـــة متعددة لا تتواءم مـــع هدف التعلم للجميع: فالوقت ثابت، وتحديد المستوى يتم وفق العمر الزمني، والانتقال التقليدي بين المراحل، ولا بد من معالجة هذه البنى قبل أن نحقق تواؤماً حقيقياً في النظام .

الوقت في مقابل التعلم: أيهما الثابت؟

إذا كان لنا أن ننجح في تعليم كافة الطلبة، فإن الوقت ينبغي أن ينظر إليـــه بوضعه متغيراً، بينما ينظر إلى التعلم بوضعه ثابتاً. والشـــكل ٢-١

يساعد على تمثيل هذه الفكرة بصرياً:



الشكل ٢-١: السباق الأكاديمي

ستلاحظون أن الطالبين في الشكل ٢-١ لا ينطلقان من على نفس الخط في السباق، وتمثل نقاط انطلاقهما المختلفة التباينات في مستويات معرفتهما ومهاراتهما، فبعض الطلبة يصلوننا حيث نتوقعهم من الناحية الأكاديمية، وقد يتلكأ آخرون، بينما قد ينطلق بعضهم أكثر إلى الأمام، وعلى الرغم من أننا نفهم أن التعلم تراكمي ويختلف - إلى حد ملموس - من فرد إلى آخر، فإننا نمنح كل الطلبة أساساً مقدار الوقت ذاته لتعلم

نفس القدر من المحتوى: ١٨٠ يوماً من العام، و ٦ ساعات في اليوم، و٥٠ دقيقة في الحصة.

وهكذا يبدأ السـباق الذي يبدأ في سـبتمبر / أيلول ويتواصل حتى يونيو / حزيران. ونقوِّم – في نهاية السـباق – حسن أدائهم. ولاحِظ أن مـا حدث للطالب (أ)، فهذا الطالب كان قـادراً على تعلم قدر معين من المحتوى في الوقت المخصص لذلك، وسوف يشير هذا إلى أن الطالب (أ) جاهز الآن للصف التالي، أما الطالب (ب) فقصته مختلفة، إذ لا يبدو أنه وصـل إلى خط النهاية، وليس مرد هذا بالضرورة أنه لم يتمكن من تعلم المادة، وإنما لأن الوقت قد نفد بالنسبة له.

كيـف يتعامل النظام التعليمـي التقليدي مع الطالب (ب) ؟ هناك في العادة طريقتان لذلك. الأولى هـي نقل الطالب إلى الفصل التالي حتى لو لم يتقن بعض المعارف والمهارات المطلوبة، أما الخيار الثاني فهو إعادة الطالب إلى نقطة البداية كي يكرر السباق من جديد، وهذا ما يسمى في نظامنا المدرسي التقليدي بالرسوب.

ولنلاحظ – أخيراً – أن الطالب (ج) انطلق أسرع من غيره، بل تجاوز بالفعـل خط النهاية أيضاً، وقد تعلم هـذا الطالب بالفعل أكثر مما كان مطلوباً، فكيف يتعامل النظام التربوي التقليدي مع هذا الطالب؟ إنه يفعل ذلك بإعادته إلى خط السباق التعليمي مع الآخرين في العام التالي.

من الواضح أن النظام التربوي الذي يعامل الوقت بوصفه ثابتاً، سوف يجعل من التعلم متغيراً، فإذا كنا نريد إعادة إبداع نظامنا التعليمي بحيث يلبي حاجات كافة الطلبة، فإن علينا أن نجعل التعلم ثابتاً، وعندما نفعل ذلك، فإن الوقت سيغدو متغيراً.

تحديد المستوى وفق العمر الزمني

غدا تحديد مستوى الطلبة - من أجل تعليمهم - بناءً على عمرهم الزمني ممارسة مقبولة في نظامنا التعليمي التقليدي، فمعظم الطلبة يوضعون في صفوف كي يُدَرَّسوا فيها مع طلبة آخرين في مثل أعمارهم تقريباً، وتثير هذه الممارسة سؤالاً هو: هل ما يعرفه شخص ما أو ما يقدر عليه يرتبط - بصورة أو بأخرى - بعمره الزمني؟ سيجب معظم الناس بالنفي، وغالباً ما استخدم المثال التالي - وهو درس البيانو - لتوضيح هذه النقطة خلال جلسات التدريب.

لقد بدأت دراستي الجامعية لأتخصص في البيانو قبل أن أقرر التحول إلى التربية، وقد كان في وسعي - إذ أردت - أن أدرس البيانو لمجموعة من الطلبة، وكنت أريد - لو فعلت هذا - بدء درسي بمعرفة كم من الطلبة يلمون ببعض مهارات العزف على البيانو، لذلك كنت أطرح الأسئلة التالية:

١-كم شخصاً في المجموعة يعزف بالفعل على البيانو؟

ووجدت في النهاية بعض الأشخاص الذين يعزفون على البيانو، ولما كان هؤلاء يعزفون بالفعل ما كنت أزمع تدريسه لهم، فإن مهمتي تصبح الارتقاء بمهاراتهم الحالية، وقد يعني هذا تقديمهم لمؤلفين موسيقيين جدد، أو زيادة سرعتهم في الأداء، أو تحسين تقنياتهم.

٢- كم شخصاً من المجموعة لا يستطيع العزف على البيانو، ولكنهم يعزفون على آلة أخرى، ويعرفون قراءة النوتة الموسيقية؟

إنك لتجد عادة بعض الأشخاص الذين يندرجون ضمن هذه الفئة،

وهــؤلاء الطلبة لا يعوزهــم درس في قراءة العلامات الموســيقية، ولكنهــم جاهزون لتعلم أي العلامات تنطبــق على أي المفاتيح في البيانو.

٣- كم شــخصاً من أفراد المجموعة لا يعرفون كيف يقرأون العلامات الموسيقية، ولكنهم يستطيعون عزف بعض الألحان سماعياً؟

لقــد أتيحت لهؤلاء الأشــخاص فرصــة في حياتهــم للتعامل مع البيانــو. ولكن نظراً لأنهم لا يســتطيعون قــراءة العلامات، فإنهم ليســوا مســتعدين لدرس حول كيفية تطابق العلامات مع مفاتيح البيانو، وينبغي أن يبدأ تعلمهم بكيفية قراءة مفاتيح البيانو، وينبغي أن يبدأ تعلمهم بكيفية قراءة العمليات الموسيقية.

٤- كم شخصاً في المجموعة يمكن أن يخفق في الإشارة إلى البيانو من بين صور ست آلات موسيقية مختلفة؟ هناك دوماً عدد قليل ممن يقعون ضمن هذه الفئة، وهؤلاء لم تتح لهم أي خبرة على الإطلاق بالموسيقى أو البيانو، فعليهم - إذن - أن يبدأوا من الصفر.

وبعد تقويم معارف المجموعة ومهاراتها، كنت ألاحظ أن درساً بعينه لا يلائم حاجات التعلم لدى كل المشــاركين، لذلك، فليس من المنطقي فقط تشــكيل مجموعات للتدريس على أساس مســتويات تحصيلهم الحالية، وإنمــا هو أمر ضروري أيضاً، ولا ينبغي الخلط بين هذا وبين الممارســة التقليدية في التجميع الثابت على أساس القدرة والتي يبقى فيها الطلبة فــي نفس المجموعــة على الرغم مــن مهاراتهم ومعارفهــم المتغيرة. إن التجميع على أســاس التحصيل مــرن، إذ إن المجموعات تتغير كلما تعلم الطلبة حتى تلبى حاجاتهم الراهنة.

لنقارن هذا التجميع على أســـاس التحصيل بتجميع طلبتي في درس البيانو على أســـاس عمرهم الزمني، وماذا لو أنني قررت تشـــكيل ثلاث مجموعات تدريســـية: مجموعة مؤلفة ممن هم في الخامســـة والأربعين أو أكثر من العمر، وأخرى ممن تتراوح أعمارهم بين الخامســـة والثلاثين والرابعـــة والأربعين، وثالثة ممن هـــم في الرابعة والثلاثين، ومن هم دون ذلك؟ يجد معظم الناس هذا التقسيم غير منطقي، فلماذا – إذن – يُجمع الطلبة للتدريس في مدارســـنا على أســـاس عمرهم الزمني؟ إن الأرجح أن تكون أكثر الإجابات أمانة عن السؤال هي: لأننا درجنا على فعل هذا دوماً!.

يستطيع المعلمون أن يحددوا بدقة ما يعرفه الطلبة بالفعل بالنسبة لما يتوقع منهم تعلمه باســـتخدام معلومات تشـــخيصية، مثل التقويم المسبق واستراتيجيات الســـؤال الجيد، ويمكن أن تساعدنا هذه المعلومات على اتخـــاذ قرارات مهمة بشـــأن ما يحتاج الطلبة إلـــى تعلمه، كما يمكن أن تســـاعدنا أيضاً على تحديد أكثر أنماط التجميع المرنة ملاءمة إذا كانت هناك حاجة لتجميع الطلبة لتدريســـهم، وســـوف تضمن أيضاً أن يتلقى الطلبة مســـتوى التدريس الملائم بحيث ينجحون في تحقيق أهداف تعلم معينة.

إجراءات وضع الدرجات:

يثير السباق الأكاديمي في الشكل ٢-١ تساؤلات حول سياسات وضع الدرجات لتقويم تقدم الطالب، لقد شـــارك الطالبان (أ و ب) بالفعل في الســـباق ذاته: والخطان في المخطط متطابقـــان، لقد بذل الطالب (ب) جهـــده قدر ما فعل ذلك الطالب (أ) حتى يصـــل إلى خط النهاية، ولكن

الوقت – ببساطة – لم يسعف الطالب (ب). فكيف يضع المرء الدرجات للطالبين بإنصاف؟ وهل يحصل الطالب الذي أنهى السباق على الدرجة الأعلى على الرغم من أن الطالب الآخر تعلم بقدر ما تعلم الطالب الأول؟ أليس من المعقول أكثر كتابة وصف حول التعلم الذي تحقق خلال السباق؟ وبينما تهدد إعادة فحص سياسة وضع الدرجات أكثر من مائة عام في الممارسة التربوية، فإنه ينبغي وصف تقدم الطالب على نحو ذي مغزى إذا أردنا حقاً تلبية معايير التعلم أو تجاوزها.

لا يدعو النظام المدرسي التقليدي إلى مجرد إعادة بناء الطريقة التي ينظم بها الطلبة ويُتعامّل فيها معهم، وإنما إلى الطريقة التي ينظر فيها إلى التعليم، ذلك أن هذا النظام لم يقدم في الماضي إلا فرصة ضئيلة للمعلمين للتواصل والتخطيط وتقويم البرنامج التربوي على أساس منتظم، خصوصاً مع المراحل التي تلي أو تسبق مرحلتهم.

بنى الفريق

أتذكر بوضوح أول أيام مهنتي كمعلم. فقد كُلِّفت بالتدريس في الصف الأول الابتدائي، وقد كانت شعب الصف الأول الأربع متجاورة، مما سهل اتصالي مع باقي معلمي هذه الشعب. وكنا قد أُعطينا ٤٥ دقيقة أسبوعياً من أجل التخطيط الدرسي الرسمي، إلا أننا وجدنا أنفسنا نمضي وقتاً أكثر في الغالب ونحن نخطط لأننا كنا نتناول الغداء، أو نخرج إلى ساحة المدرسة معاً في نفس الوقت يومياً، وكان كل ما فعلناه – في الواقع – هو عمل فريق من مدرسي الصف الأول الابتدائي، وقد ساعدنا هذا على مواءمة برامجنا أفقياً، وركزت جلسات التخطيط التي كنا نعقدها على الرحلات الميدانية والخطط الدرسية والموضوعات والبعد الزمني

والتقويم والانضباط والبرامج ومصادر التعلم والطرائق وقصة أو قصتين عــن الحرب، ولم نتكلم إلا فيما نــدر عما كان يحدث في الصفوف التي بعدنا أو قبلنا، إلا إذا تذمرنا – بين حين وآخر – من أمور كان ينبغي أن تجري في فصول الروضة، ولكنها لم تجر بالفعل.

لقد كان لدينا – كفريق لمعلمي الصف الأول – محتوى مشترك بالتأكيد، فقد كنا نُعلِّم – أساســاً نفس المعــارف والمفاهيم والمهارات للطلبة الذين كانــوا في نفــس العمر تقريباً، ولا يختلف هذا عــن الطريقة التي تعمل بها فرق الأقســام في المرحلة الثانوية، ولقد مالت هذه البنية إلى تركيز اجتماعات فريقنا على هدف تحسين تعليمنا، وهذا التخطيط التقليدي على مســتوى الصف أفقياً مهم جداً بالنسبة للمعلمين، ولكن كيف تكون الحــال إذا وجدت المدارس طريقة لتطبيق البنى الأخرى لإتاحة الفرصة للمعلمين كي يتواصلوا ويقوِّموا عمودياً؟ سوف تضمن بنى الفريق العمودية تقدماً منطقياً متسلسلاً للمعارف والمفاهيم والمهارات من صف إلى آخر ومن مادة إلى أخرى.

الفرق العمودية

لقد رأيت بنفســي قوة بنى الفرق العمودية في جلسة تخطيط درسي في مدرســة بأوهايو، كان المدير قد أعطى الفريق العمودي فترة تسعين دقيقــة أســبوعياً للتخطيط الدرســي يتحدثون فيه عــن الطريقة التي سيســتخدمون فيها البنية الجديدة لتلبية حاجــات التعلم عند طلبتهم، وفي البداية شــعر المعلمون بالإحباط من هذا التغيير لأنهم لم ينخرطوا من قبل في التخطيط العمودي ولم يكونوا على يقين حقاً من أين يبدأون. ولما كان الفريــق مكوناً من معلمات في الروضــة والصف الأول والثاني

والثالث الابتدائي، فقد اقترحت أن تكون البداية – إذا رغبن في ذلك – بإتاحة الفرصة لمعلمة الصف الثالث كي تتحدث عن توقعات تعلم طلبتها في صفها، وقد اغتنمت المعلمة هذه الفرصة وكأنها كانت تنتظرها طول حياتها، وقالت: «لا أدري إذا كان هذا توقع لتعلم طلبة صفوف أخرى، ولكن أتمنى بالتأكيد لو أن الطلبة كانوا يعرفون القارات قبل انتقالهم إلى الصف الثالث، فمهمتي هي أن أدرسهم البلدان، ولكن الطلبة – لسبب ما – لا يعرفون القارات، ولا أستطيع تدريس البلدان حتى يعرفوا القارات التي تقع فيها هذه البلدان، وعليّ كل عام أن أعود لأدرسهم القارات قبل أن أنتقل إلى موضوعات أخرى»، ثم قالت لبقية المعلمين في الفريق العمودي: «أيها الزملاء، لقد كان هؤلاء الطلبة عندكم لمدة ثلاث سنوات، وليس هناك سوى سبع قارات، فما المشكلة إذن؟».

وسرعان ما أجابت معلمة الروضة قائلة: «لا ينتقل أطفالي إلى الصف التالي إلا وقد عرفوا القارات السبع». ولم تنبس معلمة الصف الأول والثاني ببنت شفة. ونظرت معلمة الروضة إلى معلمة الصف الثالث، وسألتها: «عندما تدرسين القارات، هل تلونين قارة أفريقيا باللون البرتقالي؟» وبدت معلمة الصف الثالث مرتبكة تماماً. لقد كان من الواضح أن معلمة الروضة استخدمت أحجية بصرية[1] تعليمية رمزت فيها ألوان معينة للقارات، وراحت المعلمة تشرح ما تريد قائلة: «إفريقيا برتقالية، وأستراليا وردية، وأمريكا الجنوبية زرقاء»، ولكن معلمتي الصفين الأول والثاني جلستا صامتتين.

وسألت معلمتي الصف الأول والصف الثاني عما علَّمتاه لطلبتهما في

١- Puzzle

الماضي عن القارات، كلٌّ في صفها، فأجابه معلمة الصف الأول : «إننا لا ندرِّس القارات في الصف الأول»، وعندما سألتها عن السبب، أجابت: لأنهم يدرسونها في الروضة! ولم تختلف إجابة معلمة الصف الثاني عن إجابة زميلتها.

ولكن ماذا يعني هذا للطلبة؟ لقد دخلوا إلى الروضة وتعلموا ما علمتهم إياه المعلمة: إفريقيا برتقالية، وأستراليا وردية، وهكذا.. وأمضى الطلبة بعد ذلك عامين دراسيين في المدرسة ذاتها، ولم يظهر لهم ما تعلموه في الروضة ثانية. وها هم يدخلون الصف الثالث فيجدون المعلمة تحمل سبعة أشكال غير منتظمة تبدو متشابهة تطلب منهم تحديد إفريقيا من بينها، وإذ يعجز الطلبة عن تعرّف على القارات في الصف الثالث، فإن هاتيك المعلمات الأربع يحاولن تعرّف السبب، من الواضح أن هذه ليست مشكلة تسبب فيها الطلبة أو المعلم. لقد كانت مشكلة منظومية ثارت لأنه لم تتح لهاتيك المعلمات فرصة لمناقشة ما كن يعلمنه في صفوفهن المتعاقبة.

لقد كان في وسع هؤلاء المعلمات تصحيح هذه المشكلة المنهاجية خلال ثوان في فريقهم العمودي الجديد، فقد قالت معلمة الروضة: «سوف أواصل تدريس القارات، ولكن سأواصل تلوينها».

وقالت معلمة الصف الأول: "حسناً، عندما ترسلين هؤلاء الطلبة لي فسوف افترض أنهم يعرفون القارات بالألوان والأشكال، وستكون مهمتي حتى نهاية العام هل أن أجعلهم يتعرفون عليها بالشكل والاسم عندئذ، طلبت معلمة الصف الأول من معلمة الروضة أن ترسل لها الرموز اللونية لأحجيتها البصرية التعليمية التي استخدمتها في فصلها بحيث تتمكن من استخدام نفس الرمز اللوني.

أمـا معلمة الصـف الثاني فأجابت قائلة: "في وسـعي إذن – عندما أسـتقبل الطلبة القادمين من الصـف الأول – أن أفترض أنهم يعرفون القارات بالشـكل والاسـم، ولما كان هناك احتمال كبير أن ينسـوا هذه المعلومات خلال العام الدراسـي، فلن تكون مهمتي تعليمهم، وإنما مجرد مراجعة للقارات أجريها مع طلبتي خلال العام. في تلك اللحظة تنفست معلمة الصف الثالث الصعداء قائلة: «شكراً لكما».

كـم يحدث هذا للطلبة؟ لم تكن نقطة الالتباس ما كان يُعلَّم لهم وإنما بالأحرى كيف كان يُعلَّم، فلو كان في وسع تلك المعلمات الأربع حل مسألة القارات في ثوان في بنية فريقهم العمودية الجديدة، فماذا بوسـعهم أن يفعلوا بشـأن جمع أرقام من خانتين، أو إعادة التجميع؟ أو بشأن الفكرة الرئيسة في الاستيعاب القرائي؟ أو ربما بشأن التمييز بين الوقائع والآراء أو توقع بالنتائج؟ تمكن هذه البنية العمودية المعلمين من بدء سلسـلة من المناهـج القوية المنظمة والمترابطة لتعليـم الطلبة وهم ينتقلون من صف إلى آخر ومن مادة إلى أخرى.

مضـت بعض المدارس ببنيـة الفريق العمودية شـوطاً أبعد، فوزعت مجموعات من الطلبة على فرق عمودية من المعلمين الذين سيبقون معهم لثلاث أو أربع سـنوات، وبالإضافة إلى توضيح توقعات التعلم، فسـوف تتاح لهؤلاء المعلمين في تلك الفرق العمودية الفرصة لتجميع الطلبة وفقاً لتحصيلهم في مجموعات مرنة وليس على أساس عمرهم الزمني.

وثمة مدرسـة ابتدائية في ولاية كارولينا الشمالية كانت تطبق – على نحو دائم – فكرة الفرق العمودية على امتداد عدة سنوات.

وكانت هذه المدرسة تعلم طلبة من الصف الثاني إلى الخامس، وكانت المعلمات والطلبة يجتمعون في فرق عمودية تسمى: الجماعات، وكان الطلبة يبقون في الفريق ذاته خلال السنوات الأربع التي يمضونها في المدرسة. ويخطط المعلمون – في الفريق العمودي – التدريس على أساس حاجات الطلبة الفردية. وكان هناك تقويم تشخيصي لكل وحدة من وحدات التدريس في القراءة والرياضيات لتحديد معرفة الطالب بالمهارات الفردية، وكان تجميع الطلبة وتحديد مستوياتهم يقوم على ما يعرفونه ويقدرون على القيام به، وليس على أعمارهم الزمنية بالضرورة، إلا أن الطلبة كانوا يمضون وقتاً مقرراً كل يوم مع أقرانهم الذين هم في مثل أعمارهم. كما كان المعلمون يصممون فرصاً للطلبة للتفاعل خلال أوقات التدريس وخارجها، وكان المعلمون يخططون بحيث يتم تعليم القراءة والرياضيات في الوقت ذاته يومياً ليتمكنوا من استخدام تجميع مرن للطلبة إذا لزم الأمر، وكان الطلبة يعودون إلى مجموعاتهم العمرية المتماثلة في دروس العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية.

من الواضح أن التعليم في هذه المدرسة لا يتصل بدفع الطلبة قدماً لأنهم لامعون، أو إبقاءهم في المؤخرة حتى يتم «إصلاحهم»، فقد كان كادر المدرسة يستخدم قوى فرق المدرسين الأربع لتشخيص حاجات الطلبة، وتحديد التعليم الدقيق المطلوب، والتأكد من أنه عند مستوى الصعوبة المطلوب لكل طالب بعينه، إلا أن هذا لا يعني غض الطرف عن البنى الأفقية، فقد كان المعلمون في هذه المدرسة يمضون وقتاً في التخطيط

العمودي والأفقـــي أيضاً، وبطبيعة الحال، فقد كانت هناك أوقات قد لا يوزع فيها الطلبة إلى مجموعات إطلاقاً. فقد تجري نشـــاطات متمركزة حـــول المعلم للصف كله في أي وقت خلال اليوم، والهدف النهائي هو أن يحقـــق الطلبة أو يتجاوزوا توقعات التعلم الصارمة التي تضمنتها معايير الولاية.

غالباً ما يخبرني المعلمون أن في وســـعهم تخيـــل كيفية حدوث هذا، إلا أنهـــم قلقون بـــألاّ تتيح العوائـــق المنظومية الفرصة لتشـــكيل الفرق العموديـــة، إن مواءمـــة التدريس الكلية لا تتطلب إعـــادة فحص المهمات والسياســـات التقليدية لمعلمي الصفوف التقليديـــة؛ فترخيص المعلم قد لا يتيح على ســـبيل المثال فرصـــاً لعمل الفرق العموديـــة. والمعلمة التي رُخِّصـــت فقط للعمل كمعلمة روضة قد لا تبـــدو مؤهلة أيضاً للعمل مع طلبة الصف الأول، وقد تكون هذه قضية ذات شـــأن في المرحلة الثانوية حيـــث يرجح أن يرخَّص المعلمون للتدريس في مواد دراســـية بعينها، إلا أن عدة مدارس ثانوية راحت تكتشـــف طرقاً مبتكرة لتجميع الطلبة على نحو مرن لتدريسهم على أساس حاجاتهم الأكاديمية الخاصة، ولقد زرت مدارس ثانوية شُـــكلت بها فرق عمودية تقـــوم بعمل جيد، ويجمع المدير والمعلمون في هـــذه المدارس الطلبة معاً في المواد الإجبارية في منتصف اليوم الدراسي، ويضعون المواد الاختيارية في مطلع اليوم ونهايته، ويفسح هذا التنظيم الوقت للفرق العمودية، وينبغي أن يضمن المعلمون والمديرون عدم حدوث مخالفات للمتطلبات أو السياسات. وقد يكون من الممكن في بعض الأحيان الحصول على إذن بإعفاءات من متطلبات أو استثناءات إذا كان هـــذا في مصلحة الطلبة. وبطبيعة الحال لابد من معالجة الحواجز

المنظومية القديمة لوحدات كارينجي ومقدار الوقت المطلوب من الطالب للجلــوس في المقاعد، ولكن إذا كان لنا ان نحقق رســـالتنا الجديدة بألاّ نتــرك طفلاً يتخلف قط، فإن المنظومـــة القديمة ينبغي إعادة تصميمها لمواجهة هذا التحديد.

القيادة

ليس من الســهل تغيير نظام تجاوز عمره مائة عام، وغالباً ما يواجه أولئك اللذين يحاولون التغيير مقاومة، وقد يشــعر المعلمون بالعجز إزاء هذا النظام، ومن الواضح أنهم لا يســتطيعون تغييره بمفردهم، إلا أنهم – بالتأكيد – ليســوا عاجزين، ويتطلب تحقيق المواءمة التدريسية الكلية قيادة شجاعة عند كل المستويات، فالمعلمون في صفوفهم يستطيعون مد يد العون لتطبيق سياسات ومصادر وبنى دعم ضرورية لتحقيق المهمة إذا توافــر لهم دعم مديرين أقوياء يركزون اهتمامهم على التدريس، وكذلك كادر يشد من أزرهم على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية.

إدارة بيانات التعلم

تتطلب إدارة بيانات التعلم للطلبة الأفراد هجراً كلياً لطرائق الماضي، وعندما كنت مديرة مســاعدة في مدرسة إعدادية «متوسطة»، فقد كان بوســعي دوماً الاطلاع على بيانات دوام الطلبة يومياً، بل ساعة بساعة، فإذا حضــر الطالب الحصة الأولى وغاب عــن الثانية فقد كنت أعرف هــذا خلال ثــلاث دقائق من بدء الحصـــة الثانية، إلا أنــه لم يكن لديَّ نظام مشـــابه بنفس الجودة لمتابعة تعلم الطلبة، ومنذ ذلك الحين أتيحت لـــيّ الفرصة للعمل مع مدارس ومناطق تعليمية شــرعت في فهم كيفية

جمع واســتخدام البيانات لمراقبة تعلم الطلبة، ويســتخدم كثير من هذه المدارس البيانات لمراقبة تعلم الطلبة، وكثير من هذه المدارس يســتخدم التكنولوجيا لرصد تقدم الطلبة ومســاعدة مجموعات الطلبة للحصول على إجراءات تصحيحية، وفرص إثرائية.

ينبغــي للمديرين في المدارس والمنطقة التعليمية أن يعملوا - يداً بيد مــع المعلمين - على تطوير منظومة تســتند إلى البيانات لتوليد وتطبيق وتقويم قرارات تدريسية، فالمعلمون اللذين يوائمون تدريسهم في برنامج يســتند إلى المعايير - على ســبيل المثال- ســيحتاجون إلى مواد المنهاج ومصــادره وأدوات التدريــس لتحقيق المهمة. وغالباً ما أســمع المعلمين يقولون متعجبين: «إذا لم تكــن المعلومات في الكتاب المقرر، فكيف أوفر المصــادر التي أحتاجها للتعليم؟» ســوف يلقي هذا على أولويات ميزانية المنطقة والمدرســة أعباءً كبيرة، إذ ينبغــي أن يوفر المديرون في المدارس والمناطــق التعليمية القيادة الضرورية لضمان تخصيص الأموال لشــراء المــواد والمصادر الملائمة، وينبغي أن يكون المعلمون جزءاً من عملية اتخاذ القرار هذه ما داموا - في نهاية المطاف - سيســتخدمون هذه المصادر في فصولهم يومياً.

ينبغي أن يركز التحســن في عملية مواءمــة التدريس الكلية على مجالات بعينها في برنامج التدريس كله خلال فترة ممتدة من الزمن، وينبغــي أن يتوافــر للمعلمين ســنوياً فرص لتأمل وتقــويم البرنامج التدريســي من خلال فحص دقيق لبيانات تعلم الطلبة التي جمعوها، وينبغــي القيام بهذا - تكوينياً - أي على امتداد العام الدراســي كله للحصول على المعلومات الضرورية لمواءمة الفرص التدريسية للطلبة،

وكذلك تقييماً في نهاية العام الدراسي يبين فعالية التعلم الكلية.

دَرَج مشرف سابق على القيام بتشبيه أمام المربين في منطقته التعليمية من خلال سـرد قصة حول رجل وامرأة يعملان على حاملة طائرات في البحر، ووفقاً لحكاية المشـرف، يمشي الرجل والمرأة – في نهاية كل يوم – جنباً إلى جنب – على سطح الحاملة ليلتقطا قطعاً من أجسام صغيرة يمكن أن تعوق اقلاع الطائرات وهبوطها في اليوم التالي. وكانا يتناقشان – فـي أثناء عملهما هذا – حول مجريـات اليوم، وكانا يتحدثان حول ما سـار على ما يرام أو يحتاج إلى تحسـين، وقد عملت مع مدارس تمضي الأيام الأخيرة من العام الدراسـي وهي «تمشـي على سطح المركب»، إذ ترى المعلمـين والإداريين – بعد انصراف الطلبـة – يفحصون البيانات للقيام بتقويم تعلم الطلبة واسـتخدام ما يسـتفيدونه من هذه البيانات لتعديل البرنامج التدريسي تمهيداً للعام الدراسي المقبل.

دعم التطور المهني

إذا طلبنا من المعلمين مواءمة تدريسهم مع حاجات التعلم لدى طلبتهم الأفراد، فإن ما سـيخطر بالبال تواً هو أنه ينبغي مواءمة التطور المهني للحاجة التدريسـية للمعلمين الأفراد، وعندما يطلب من المعلمين إجراء تغيرات كبيرة في الطرائق التي يدرسـون بها، فلابد من أن يكون التطور والدعم المهني متاحين بالفعل لمسـاعدتهم على النجاح، إن التغير الكبير غالبـاً ما يكون صعباً على أي شـخص، إلا أن التغيـر الكبير بدون دعم التطـور المهني الضروري والمتابعـة للمعلمين يمكن أن يكون كارثياً، ولعل هذا هو السـبب الذي يكمن وراء فشـل كثير من مبادرات الإصلاح في

الماضـــي، وكثيراً ما تبــدأ مثل هذه المبادرات بدوي كبيـــر إلا أنها تفتقر إلى آليات المتابعة والدعم داخلها للمحافظة عليها، لذلك تراها تفشـــل، ونتيجـــة لهذا، فإن المعلمين والمديرين قد ينظرون إلى التغيير بعين الريبة في أحســـن الأحوال، فإذا كان للتغيير أن يحدث فلابد من توفير تطوير مهني نوعي يقوم على الحاجة مع دعم ومتابعة مصممين بصورة جيدة. من المهم أيضاً أن يكون هناك موضع اســـتراتيجيات المحافظة على الإصلاح ضمن العملية ككل، ويمكن أن يكون هذا في صورة تطور مهني مســـتمر يبني على المعارف والمهارات المكتســـبة ســـابقاً، أو برامج إعداد المعلمين الجدد لمساعدتهم على التكيف مع المدرسة أو المنطقة التعليمية.

توفير الدعم الإداري

ليســـت المواءمة التدريســـية الكلية مجرد برنامج أو حدث، إنها لا تحدث خلال ورشة عمل صيفية، ولكنها عملية مستمرة ينبغي تطويرها وتحســـينها عاماً إثر عام من قبل المديرين والمعلمين، فمن الضروري أن ينسق المديرون وأخصائيو الدعم – على مستوى المنطقة التعليمية – الفعاليات والموارد والبرامج مع المربين على مســـتوى المدرسة، كما ينبغي أن يوفر العاملون على مســـتوى المنطقـــة التعليمية القيادة وأن يعملـــوا كقاعدة قويـــة لدعم المديرين اللذين يوفرون –على مســـتوى المدرسة– القيادة في عملية المواءمة التدريسية الكلية، وإذ كان التغيير يحدث في مدرســـة إثر مدرسة، فإنه لا يمكن أن يحدث بدون دعم المنطقـــة التعليمية، وكثير من ســـلطة اتخاذ القـــرار – التي يمكن أن تدفع أو تعوق عملية مواءمة التدريس الكلية – يقع في نطاق مستوى المنطقة التعليمية.

ويؤدي المديرون دوراً حاسماً في عملية مواءمة التدريس الكلية، وينبغي أن يبقى المديرون في المواقع الحاسمة ويوفروا القيادة التدريسية، في الوقت الذي تنبثق فيه بيانات جديدة، وتتغير فيه المعايير والمنهاج والتقويم، وتدور البحوث الجديدة حول عملية التعليم، ومن المشكوك فيه تحقيق المواءمة التدريسية بنجاح بدون دعم مديري المدارس.

وينبغي أن يفهم أولياء الأمور أيضاً عملية مواءمة التدريس الكلية ويدعموها، وسوف تكون مهمة قادة المدارس إبقاء أولياء الأمور مشاركين في العملية وعارفين بتطورها، وتشير البحوث بوضوح إلى أن البرامج المدرسية الفعالة تعمل جاهدة على تأسيس دعم أسري مدرسي ومجتمعي للبرنامج التدريسي (ليزوت، ١٩٩١م). وقد تختلف بعض التغيرات المنظومية للبرنامج التدريسي - إلى حد كبير جداً - عن الطريقة التقليدية التي يرى بها أولياء الأمور المدرسة، لذلك فمن المهم أن يكونوا على اطلاع وأن يشاركوا في اتخاذ القرارات المهمة التي تتخذ بشأن البرنامج المدرسي.

ولعل أحد أهم أكثر أدوار القيادة أهمية في عملية المواءمة التدريسية الكلية هو التأكد من توافر الوقت للمعلمين والمديرين كي يعملوا في هذه القضايا المهمة، فالمعلمون يحتاجون دعماً وفرصاً قوية للتعاون مع بعضهم عمودياً وأفقياً، وأكثر سؤال يطرحه عليَّ المعلمون خلال ورش التدريب هو «إننا نعرف أن هذا مهم، ولكن أنّى لنا الوقت للقيام به؟» وأنا أعتقد أن عملية مواءمة التدريس الكلية جنباً إلى جنب مع تعليم متميز في الفصل الدراسي يقدم مفاتيح نجاح الطالب، فإذا صدق هذا، فكيف يعزُّ علينا توفير الوقت اللازم لهذه العملية؟ وما دام وقت المعلم خارج يومه

الدراســـي يمكن أن يكون محدوداً، فمن الضروري أن ننظر في الطريقة التي نستخدم فيها وقتنا الحالي في اجتماعات كادر المدرسة واجتماعات الفريق، وفـــي فرصنا للتخطيط العام والتطور المهني والتعاون، وما دمنا لا نستطيع زيادة ســـاعات اليوم، فسوف يقع على عاتق القادة المدرسين إيجاد طـــرق لإعادة توزيع الوقـــت الذي لدينا على نحـــو يخدم مواءمة التدريس الكلية.

منظومة متغيرة

لعله غدا واضحـــاً الآن أن مواءمة التدريس الكلية لن تحدث بين ليلة وضحاهـــا، وأنها لن تحـــدث إذا تركناها للصدفة، بـــل ينبغي أن تُصمَّم عملية مواءمة التدريس الكلية وتطبق وتراقب بناءً على تفكير عميق.

إن أول خطـــوات مواءمة التدريس الكلية هي مواءمة المنظومة، وعلينا – للقيـــام بهـــا– تصميم نظام تربـــوي مرن بما يكفي كـــي يوائم حاجات التعلم لدى كل الطلبة وينبغي أن يبدأ بتقويم كبير لكل جانب من جوانب نظامنا التربوي الحالي، وإعادة فحص كثير من ممارســـاتنا وسياساتنا. وقـــد يكون علينا – ونحن نخطط للمســـتقبل – أن نعتمد على أحلامنا بمـــا يمكن أن تكون المدارس عليه أكثر مـــن اعتمادنا على ذكرياتنا حول النحو الذي كانت تجري الأمور فيه عادة، إن إثارة التساؤلات حول نظام ينضوي على أكثر من مائة عام من الممارســـة التقليدية المقبولة، ســـوف تثير – دون شك – تحديات. وإذا كانت عملية التعلم تجري داخل الفصل الدراسي، فإنها تعتمد على الموارد والسياسات ومطالب النظام المدرسي الأكبر، ولن نستطيع أن نتوقع من المعلمين نقل عملية المواءمة إلى مستوى

تعليـــم كل طالب فرد إلا عندما تُواءم هذه العناصر لحاجات الطلبة أكثر من مواءمتها لاعتبارات الإدارة أو التقاليد التي عفا الزمان عليها.

أما وقد ناقشنا مواءمة المنظومة، فإن الخطوة التالية المهمة في عملية المواءمة التدريسية هي مواءمة المعايير والمنهاج والتقويم، وغالباً ما تكون هذه مهمة هائلة للمعلمين، وســـوف يستهدف الفصل الثالث أهمية هذه الخطوة بالنسبة للفعالية التدريسية، ونفحص كيف يمكن للمعلمين ضمان الوضوح فيما يُتوقع أن يعلموه، وما الذي يُتوَّقع من طلبتهم تعلمه.

الفصل الثالث
مواءمة المعايير والمناهج والتقويم

ليس درس الكلب الذي أوردته في المقدمة مرهفاً بما يكفي بحيث يذكر بالمشكلات التي قد نواجهها عندما لا يواءم المنهاج والتقويم بصورة مناسبة، وأنا أحب حقاً تدريس درس الكلب خلال الورش التدريبية التي أقدمها، ويبدو أن المشاركين فيها يستمتعون به، وهم يثنون عليّ لحسن استعدادي، وحرصي على أن يشارك كل واحد منهم في نشاطات الورشة، واستخدامي للمعينات البصرية، وبثّي لشيء من الفكاهة في الجو، ومراعاتي لأنماط التعلم المختلفة بين المشاركين واستخدام استراتيجيات تعلم فعالة، إلا أن هذا الدرس الممتاز لا يجعل المشاركين يحرزون درجات ممتازة في الاختبار الذي يليه.

ولكن ماذا لو أضفت بعض التجديدات على تدريس درس الكلب؟ قد استخدم –في تدريسه– تكنولوجيا متقدمة للغاية، وقد أوفر بيئة تعليمية متناغمة مع قواعد الدماغ، أو أجمّع المشاركين على نحو تدريسي دينامي على أساس معلومات مفصلة مستقاة من سجلاتهم الحالية، وهذه القائمة قد تطول وتطول. ولكن هل ستؤثر كل هذه التجديدات على الدرجات في اختبار الكلب؟ كلا، لأن كل هذه الطرائق التعليمية المهمة – على أهميتها في الفصول الدراسية– لا تستطيع تصحيح أخطاء المحتوى في درسي.

لا يفضي درس الكلب إلى نتائج ناجحة لسبب واحد بسيط: إني لم أوائم ما أدرِّسه مع ما أقومِه. ومهما كانت جودة تدريسي فإن أفضل ما يستطيع المشاركون – وكلهم معلمون ومديرون تخرجوا من الجامعة

- القيـــام به هو الوصول إلى معدل درجات لا يتجاوز ٥٠٪. ولن تحســـن التجديدات الدرجات، ولن تكون فعالة إلا إذا دُرستُ ما أقوِّمه، لقد غدت أهمية هذه المواءمة أكبر مما كانت عليه في أي وقت مضى بسبب أهمية التقويم في حياة الطلبة اليوم.

التقويم النظامي

ارتبط النجاح والرســوب لســنوات عديدة -في مدارســنا مباشــرة بالدرجات التـــي يحصل عليها الطالب وبأحكام المدرســين، فإذا واظب الطلبة على الحضور إلى المدرسة، وبذلوا قصارى جهدهم وحصلوا على درجات جيدة، فســوف يجدون أنفســهم غالباً وقــد نجحوا إلى الصف التالي، أما إذا كانت درجاتهم ســيئة، ولم يبذلوا ما يكفي من الجهد، أو إذا لم يواظبوا على الحضور إلى المدرســة، فســيجدون أنفسهم يعيدون الصف الذي كانوا فيه.

يــؤدي التقــويم النظامي في ايامنا هذه - وأكثــر من أي وقت مضى - دوراً حاســماً في تقويم تحصيل الطلبة في الفصل الدراسي، ومخاطر مثل هذا التقويم قد تكون كبيرة بالنســبة للطلبة، واليوم، يتبنى كثير من الولايات سياســات تربط النجاح والرسوب مباشــرة بنتائج الامتحانات الرئيســة وينبغي على الطلبة الآن - أكثر مــن أي وقت مضى - اجتياز شكل ما من التقويم للحصول على شهادة مدرسية ثانوية، فما عاد مجرد حضــور الــدروس وبذل الجهد يكفــي بعد اليوم، ثمة وجــه آخر لتأثير التقويم على الطلبة هو اســتخدام «الاســتدراك»[1]، فعلــى الرغم من أن

١- الإجراءات العلاجية التي تتخذ لمساعدة الطالب على النجاح في اختبار ما بعد فشله فيه.

المربين يعون جيداً الأثر الذي يمكن أن يحدثه الاستدراك على الطلبة، فإن هذه الممارسة ما زالت موجودة بصورة ما في عدد كبير جداً من المدارس، وغالباً ما ترتبط هذه الممارسة مباشرة بالأداء في التقويم، وليست اختبارات التخرج من المدرسة الثانوية إلا مثالاً واحداً على ذلك، فهؤلاء الطلبة الذين لا يجتازون الاختبار من أول مرة يوضعون في برامج علاجية صممت – ببساطة – لمساعدتهم على النجاح، وعندما يكون هؤلاء الطلبة في مثل هذه البرامج، فلن يكون بوسعهم الالتحاق ببرامج أخرى يمكن أن تمنحهم فرصاً أكبر بعد تخرجهم. إن ممارسة الاستدراك يمكن أن تؤثر – في جملة ما تؤثر – مباشرة على اختيارات الطالب بعد تخرجه من المدرسة، بل إنها يمكن أن تؤثر في نهاية المطاف على مفهوم الطالب عن ذاته وتقديره لها.

يمكن أن يكون لدرجات الاختبارات تأثير أبعد على الطلبة عندما تستخدم نتائج التقويم لتحديد مستوى الطلبة في صفوف التربية الخاصة، فكثير من البرامج التربوية التعويضية تستخدم درجات الاختبارات لتصنيف الطلبة وفق مستويات معينة في برامج التربية الخاصة مثل إعاقات التعلم، وما أن يحدد للطالب مستوى معين، فسيغدو من الصعب غالباً الخروج من هذه البرامج لا يعني هذا أن كل ممارسات تجميع الطلبة سيئة، فممارسات التجميع المرنة – التي يعاد تجميع الطلبة فيها بين حين وآخر على أساس التقويم المستمر للتحصيل في القراءة والرياضيات – على سبيل المثال- يمكن أن تكون مفيدة غالباً، إلا أن الممارسة التقليدية للتجميع المتجانس – أي وضع الطلبة في مجموعات حسبما تبدو قدراتهم وإبقاؤهم فيها لفترات طويلة من الوقت – يمكن أن

يكون لها أثر طويل المدى على هؤلاء الطلبة، فهذا التجميع الثابت لا يؤثر في تقديرهم لذواتهم فحسب، ولكنه يمكن أن يؤثر أيضاً في توقعات المعلم. ويتذكر بعضنا نفسه عندما كان في مجموعة قراءة معينة مثل «الطيور الحمر أو الطيور الزرق والطيور الصفر»، ونعرف أن لون الطائر يمكن أن يكون مرتبطاً بتصور المعلم عن مدى قدرتنا على القراءة.

إن تأثير توقعات المعلم المباشر على أداء الطالب حقيقة معروفة، هل تتذكرون تلك النكتة القديمة حول المعلمة البديلة التي حصل طلبتها الضعاف على درجات عالية؟ إذ عندما سألها المدير كيف تمكنت من تحقيق هذه النتائج الباهرة لدى هؤلاء الطلبة، أجابت بأنها عرفت مسبقاً أنهم سيحققون هذه النتائج عندما رأت درجاتهم في اختبار الذكاء معلقة على لوحة الإعلانات في الصف، فأجاب المدير مندهشاً ولكن هذه ليست درجاتهم في اختبار للذكاء، ولكنها أرقام خزائنهم التي في الممر". قد يكون هناك شيء من الحقيقة في هذه النكتة، فتوقعات النجاح الكبيرة هي سمة من سمات المدرسة الفعالة كما يشهد بذلك كثير من البحوث التربوية (ليزوت وماكي، ٢٠٠٢م). ويمكن أن تؤثر التوقعات مباشرة في مفهوم الطالب نحو ذاته، وتؤثر في نهاية المطاف على أدائه، فإذا كان يمكن أن يكون للتقويم مثل هذا الأثر البعيد المدى، فمن الأهمية بمكان أن يضمن كل معلم مواءمة التدريس مع التقويم بحيث يتاح لكل الطلبة أكبر فرصة حتى يحققوا أفضل ما بوسعهم.

المعايير

كيف نتيقن ،إذن، أن هناك مواءمة بين ما نعلِّمه وما نختبره؟ لا تكفي

معايير الولاية المعلنة – في كل الحالات– كأدلة لمواءمة المنهاج، فغالباً ما تصاغ بمصطلحات مبهمة أو واسعة يُترك أمر ترجمتها لكل معلم على حدة، وقد يختلف تفسير أحد المعلمين لمعيار ما عن تفسير زميله – الذي يعمل معه في المدرسة ذاتها– إلى حد كبير، لذلك فإن هذين المعلمين قد يدرِّسان أموراً مختلفة استجابة للمعيار ذاته، وحتى لو بُذلت محاولات للتوضيح اللاحق مثل نقاط الاستناد أو التوقعات المنتظرة من مرحلة دراسية بعينها، فقد يبقى من الصعب على المعلمين تفسير ما الذي ينبغي أن يعلموه حقاً في فصولهم الدراسية.

ثمة مشكلة أخرى تطل برأسها عندما لا تكون المعايير متوائمة على نحو مناسب من صف إلى الصف الذي يليه، فالمهارات ينبغي أن تبنى على نحو منطقي متسلسل من صف إلى صف، وإذا كانت المعايير مبهمة واسعة أو متكررة فقد لا توفر وثيقة المعايير دليلاً واضحاً للمواءمة من صف إلى صف، وقد تتكرر نقاط الاستناد أو أهداف التعلم من صف إلى آخر دون مراعاة التغير الذي ينبغي أن يجري بين صف وآخر، ولقد اطلعت مرة على وثيقة منهاج كان مفهوم «الفكرة الرئيسة» في الاستيعاب القرائي يُعلّم فيها بدءاً من صف الروضة وحتى الصف الثاني عشر تباعاً، وكل ما أشار إليه دليل هذه الوثيقة، ببساطة، أن على الطلبة أن يكونوا قادرين على تحديد الفكرة الرئيسة في فقرة من نص معين في كل صف، وما تفتقر إليه وثيقة كهذه هو كيفية نمو – وتزايد تعقيد – مفهوم الفكرة الرئيسة، وبدون هذا الدليل، فليس في وسع المعلم إلا أن يعتمد على التوقع في كيفية التعامل مع المعايير في صف بعينه.

وما يحتاجه المعلمون هو صيغة منظمة تمكنهم من إجراء مقارنة

واضحة بـين مواءمة المعايير والمناهج والتقويم، صيغة تسـاعدهم على التأكد من أن المهارات المقومة مقدمة بتسلسـل منطقي لكل متعلم، وثمة أداة تساعد المعلمين على إجراء هذه المقارنة هي مصفوفة الانسجام.

مصفوفة الانسجام

يجد كثير من المعلمين أن بناء مصفوفة الانسجام خطوة ضرورية أولى لمواءمة أهداف المنهاج والتقويم، وغالباً ما يكتشف المعلمون أن الأهداف التي تُحدد ما يُفترض بهم أن يعلموه، وما يفترض بهم أن يقوِّموه موجودة في وثائق متعددة مختلفة، كما أنها ليست منظمة على نحو يسهل فهمه، مما يجعل صـلات مهمة تفوتهم، ويمنعهم من رؤيـة الصورة الكلية، إن الغاية من مصفوفة الانسـجام هو تنظيم أهداف المنهاج والتقويم بصرياً في حيز واحد حتى يتم فحصها عن كثب.

ويبنى معظم مصفوفات الانسـجام بحيث يوضع صـف بعينه ومادة دراسية بعينها معاً. ومصفوفة الانسجام في الشكل ٣-١ مثال على هذا، وقد تختلف العناصر الأساسية في هذه المصفوفة وفقاً للولاية أو المنهاج المحلي، بل إن المصطلحات قد تختلف من ولاية إلى أخرى بسبب الافتقار إلى لغة تعليمية مشتركة، فما يشير إليه مصطلح «هدف نقطة استنادية» في ولاية ما – على سـبيل المثال- قد يشار إليه في ولاية أخرى على أنه «توقع تعلّم لطلبة صف معين».

المعيار	نقطة الاستناد للصف	اختبار محكي المرجع	اختبار معياري المرجع

الشكل ٣-١ : مصفوفة انسجام

الحقل (١) : يخصص هذا الحقل في مصفوفة الانسجام عادة لمعيار من معايير الولاية المعمول بها حالياً، وغالباً ما يصاغ هذا المعيار بمفاهيم واسعة للغاية، وقد يبلغ اتساعها حداً يجعل معياراً واحداً - في بعض الأحيان - موجوداً من الروضة حتى الصف الثاني عشر، ويتضمن الحقل (٢) نقاط استناد أو (توقعات صف لهذا المعيار)، وهي أهداف توضح كيف يتبدى هذا المعيار في صف بعينه، وهي عادة أكثر تحديداً لما يُفترض بالطالب تعلمه بدقة حول هذا المعيار في صف معين، أما الحقل (٣) فيتضمن الأهداف التي ستقوَّم في أي اختبار محكي المرجع تجريه المنطقة التعليمية، وقد تتخذ هذه الأهداف صورة نواتج صفية نهائية أو الامتحان النهائي لمادة ما، ويستطيع المعلمون الحصول على هذه الأهداف من البيانات التي يتلقونها في نهاية العام في صورة نتائج اختبارات، وعادة ما تتضمن هذه التقارير معلومات حول المهارات التي تم تقويمها وكيف كان أداء الطلبة في كل مهارة.

فإذا كانت الولاية أو المنطقة تُجري أيضاً تقويماً معياري المرجع، فإن الأهداف التي ستقوِّم في هذا الاختبار توضع في الحقل (٤) من

المصفوفة، وقد يكون الاختبار معياري المرجع للمدرسة الثانوية هو اختبار يؤهل الطلبة للدخول إلى الجامعة. وربما كانت هناك أمور أخرى مفيدة توضع على المصفوفة، وقد تحتاج إلى إنشاء حقول إضافية لذلك، وعندما تكتمل المصفوفة تكون كل الأهداف المقصودة للمنهاج والتقويم للصف والمادة الدراسية قد انتظمت في مكان واحد. ويبين الشكل ٣-٢ مصفوفة انسجام مستوفاة للعلوم الاجتماعية في الصف السادس.

ولنلاحظ أن الحقل الأول يستهدف واحداً من المعايير الواسعة الشاملة للولاية في العلوم الاجتماعية، أما الحقل الثاني فهو أكثر تحديداً، إذ يستهدف نقطة الاستناد الصفية، ويستهدف الحقل الثالث ما الذي سيُقَوَّم في الاختبار المعياري المرجع الذي سيتقدم الطلبة إليه في نهاية العام الدراسي، ويتعلق الحقل ٤ بتحديد ما إذا كانت تلك المهارة سوف تُستهدف - وكيف تُستهدف - في تقويم معياري المرجع يتقدم الطلبة إليه، ولو ظهرت هذه المعلومات في أربع وثائق مختلفة، فقد تبدو كبيرة جداً، إلا أن المعلومات عندما توضع جنباً إلى جنب في المصفوفة، فسيغدو من الأسهل فك شيفرتها.

المعيار	نقطة الاستناد للصف	اختبار محكي المرجع	اختبار معياري المرجع
٤-١ : قراءة المخططات والرسوم المعيارية في مصادر متعددة.	٤-٢ : يفسر الخرائط، الملاحم، المخططات والصور.	يفسر الخرائط، والملاحم ، المخطط والصور في مصادر متنوعة.	قراءة وتفسير المخططات، والخط والدائرة والأعمدة البيانية.

الشكل ٣-٢ مصفوفة انسجام لمادة المواد الاجتماعية في الصف السادس

أفكار جبرية

مهارات مدارس أونسبرو الحكومية

ما قبل المدرسة
٥–ب انسخ نمطاً من نموذج (قرائن مادية، محاكاة إيقاعات صوتية «التصفيق»).
الروضة
٥–ب تعرّف نمط من صورة أو نموذج.
٥–هـ تعرّف أنماط في أشكال وألوان وفي الحياة الواقعية.
٥–أ يتوقع بما يأتي تالياً.
٥–ج يواصل نمطاً معطى.
٥–د ينشئ نمطاً بنفسه ويشرح القاعدة التي اتبعها في ذلك.
الصف الأول
٧د – يصف أنماطاً في الحياة الواقعية وأنماطاً عددية وحركات وأصوات.
٣–هـ – يوضح النمط المتكرر في الأعداد من ٠–١٠٠.
الصف الثاني
٣–هـ ينشئ ويحاكي ويوسع أنماط أعداد وحركات وأصوات وأشكال وأشياء.
٥–ز يشرح خطوات بسيطة لإدخال وإخراج رموز على الحاسوب.
الصف الثالث
٥–هـ – يجد حلولاً لجمل عددية فيها قيم ناقصة، مثل (10>5+ ؟ ،10=؟+7).
٥و تعويض الأعداد في معادلة جبرية مجهولة بسيطة على حاسوب.
الصف الرابع
١٠و يحدد قواعد النمط (مُدخَل، مُخرَج).
١٠ز يحدد نقاط بيانية على خط عددي (الأعداد الموجبة فقط).
١٠ح يقارن أنماط الأعداد ويقابل بينها.
١٠ط يحل معادلات باستخدام متغيرات.
١٠ك يمثل ويصف علاقات من خلال استخدام المتغيرات والأزواج المرتبة وقوائم الجداول ونقاط على رسوم بيانية وأنماط.
٨ج يضع الإحداثيات على رسم بياني.
١٠ج يتعرف على أنماط عددية / هندسية وينشئها.
الصف الخامس
٩د يرسم نقاطاً على منظومة إحداثيات موجبة (إحداثية ديكارتية).
١٠أ يشرح دوالٍ (مُدخل مُخرج) من خلال مواد يدوية، وصور وجداول وكلمات.
١٠ب يجد حلولاً لجمل عددية ذات قيم ناقصة مثلاً (٧+؟=١٠، ٢+٥■ ١٠).
١٠د يولد قواعد لأنماط وأزواج مرتبة.
١٠هـ يحلل وجوه تشابه واختلاف السلاسل (الأعداد، الصور، الكلمات) ويصفها.
الصف السادس
٨ب يصف أنماطاً عددية وهندسية باستخدام كلمات وصور
٨ج يوضح أنماطاً بسيطة كوظيفة أساسية (مُدخل / مُخرج) من خلال الجداول والرسوم البيانية والقواعد اللفظية.
٨د ينظم البيانات في جداول ويرسم نقاطاً إحداثية ديكارتية.
٨ء يحل مسائل باستخدام صيغ بسيطة (مثلاً : س = م×ص).
٩هـ يكتب ويحل معادلات ذات متغير واحد باستخدام طرائق مشخصة و/أو نظامية تتمذج مواقف يومية.

أفكار جبرية

مهارات مدارس أونسبرو الحكومية

الصف السابع

٧أ يشرح معنى المتغيرات.
٧ء يبدل الإجابة ليتأكد منها.
٧و يحل معادلات مشخصة وبصرية.
٧ز يكتب تعبيرات جبرية.
٧ح يمثل الجداول والقواعد كدوال.
٧ط يصف أنماطاً عددية وهندسية باستخدام متغيرات.
٧ي يتعرف على أنماط وينشئها ويواصلها. يعمم النمط بإعطاء قاعدة أي حد.
٧ل يبسط التعبيرات العددية والجبرية.
٧م يحل مسائل تتضمن صيغاً.
٧ن يفسر العلاقات بين الجداول والرسوم البيانية والقواعد اللفظية والمعادلات.
٧س يبين طرائق وتمثيلات متنوعة لإنشاء وحل معادلات ذات متغير واحد يمكن تطبيقها على مواقف الحياة اليومية.
٧ص يشرح تعبيرات متغيرة بوصفها أفكاراً غير مكتملة تتضمن متغيرات فيها (وليس إشارات متساوية) ومعادلات بافكار كاملة (إشارات وجوانب متوازنة).

الصف الثامن

٦ب يبسط تعبيرات عددية أو جبرية.
٦ج يحل معادلات وتباينات ذات خطوة واحدة.
٦و يبين العلاقة بين الجداول والرسوم البيانية والقواعد والمعادلات.
٦ز ينمذج المعادلات والمتباينات.
٦ح يفهم أموراً عن الدوال (الرسوم البيانية، القواعد، الجداول، والرموز).
٦ط ينشئ جداول حلول.
٦ى يحول الحلول من جدول إلى رسم بياني.
٦ك يفسر كيف يؤثر المتغير في متغير واحد على التغير في متغير آخر.
٦ل يتعرف على أنماط وينشئها ويواصلها (يعمم النمط بإعطاء قاعدة لأي حد عام (ن) ويدافع عن التعميم مثل «١، ٤، ٩، ١٦، ..ن»).
٦م يرسم خطوطاً بيانية مستخدماً جداول.
٦ن يبين طرائق وتمثيلات متنوعة للبحث في التباينات.
٦س يحدد ميل ومعادلة الخط بتحليل الخط، على سبيل المثال : ص = أس+ب حيث (أ) هو الميل و (ب) هي نقطة التقاطع.

الجبر (١) مع محور الصاد

٣أ يترجم مسائل رياضية من الحياة اليومية إلى تعبيرات جبرية.
٣ج يبين ترتيب العمليات لتقويم التعبيرات الرياضية.
٣ء يطبق خصائص الحساب على الجبر.
٣هـ يترجم من مستوى التفكير المشخص إلى المستوى المجرد.
٤أ يحدد الحدود والمتغيرات والمعاملات.
٤ج يربط الحدود المتشابهة.
٤د يعبر عن المعاملات الكسرية بأقل الحدود.
٤هـ يطبق سلسلة العمليات.
٥أ يستخدم عمليات أساسية لعزل المتغيرات.

أفكار جبرية

مهارات مدارس أونسبرو الحكومية

٥ب يترجم الكلمات إلى رموز ومعادلات جبرية.
٥ح يرسم بيانياً معادلات خطية برسم نقاط.
٥ز كل معادلات حرفية لمتغيرات محددة.
٥د يحسب ميل ونقاط التقاطع لخط ما لرسمه بيانياً.
٥هـ ينشئ جداول رقمية للمعادلات والمتباينات.
٥و يتعرف على علاقات التوازي والتعامد باستخدام الميل.
٧أ يحل ويرسم تباينات خطية بيانياً.
٧ب يبين الاختلاف بين التساوي والتباين.
٧ج يحل متباينات.
٧د يرسم بيانياً حلاً لمتباينة على مسطح إحداثي.
٧هـ يطبق المفهوم القائل إن الضرب بسالب أو القسمة عليه تعكس اتجاه المتباينة.
٨أ يحل بالرسم البياني والاستبدال والتركيب الخطي.
٨ب يحدد أنماط الحلول.
٨ج يفسر نتائج عندما تطبق على مواقف الحياة الواقعية.
٨ج يحل منظومات باستخدام مصفوفات ٦أ.
١٠ ج يحل منظومات باستخدام مصفوفات
٦أ يستخدم قواعد الأسس للتعبيرات العددية والجبرية.
٦ب يحدد ويجمع ويطرح أنماط متعددة الحدود وأجزاءها.
٦ج يحدد ويحلل معاملاً مشتركاً.
٦د يضرب اقترانات متعددة الحدود ويقسم اقترانات أحادية الحدود.
٦هـ يطبق خاصية ناتج الصفر ويعرف كيفية ربطها بعوامل متعددة الحدود.
١٢أ يستخدم المهارات التي تعلمها كل معادلات خطية ومتباينات، وذلك لحل معادلات غير خطية عددياً وبيانياً أو رمزياً مثل المعادلات الرباعية والأسية.
١٢ب يوسع أفكار تحولات المعادلات الخطية مثل الإزاحات العمودية والأفقية إلى تحولات معادلات غير خطية.
٥ح يعرِّف دالة.
٥ط يبين علامات الدوال ووظائف الرسوم البيانية.
٥ي يبين كيف ترتبط الصيغ والجداول والرسوم البيانية والكلمات ومعادلات الدوال ببعضها البعض.
٩أ يبسط الجذور.
٩ب يحل المعادلات الخطية باستخدام الجذور.
١٣ب يكتب ويحل جمل تناسب تتضمن مجاهيل (٣/٤ = ٦/س)١.
١٣د يحل مسائل لها علاقات مباشرة أو معكوسة لأي متغير.

الجبر ٢

٥ب يستخرج دوال من نقاط معطيات (وظائف خطية).
٩ج يحل ويفسر رسوماً بيانية إحصائية توضح توزع متغير ما.
١١أ يحل منظومات معادلات جبرياً وبيانياً.
٣أ يطبق خاصية ناتج الصفر.
٣ب يحل معادلات رباعية بطرائق متنوعة (التحليل العاملي، الصيغة الرباعية، إكمال المربع، الرسم البياني).
٣ج تطبيق المعادلات الرباعية لإيجاد الصفر.

أفكار جبرية مهارات مدارس أونسبرو الحكومية
٣د ترجمة مواقف من الحياة الواقعية إلى معادلات رباعية. ٣هـ إيجاد القيم القصوى والدنيا. ٤أ يكتب معادلة مساواة تباين بأبسط صورة ممكنة. ٤ب يحدد أزواجاً مرتبة في مجموعة حل. ٤ج يربط أزواجاً مرتبة ورسوماً بيانية ومعادلات ببعضها بعضاً. ٤ د يحدد المجال والمدى. ٤هـ يطبق التحليل البياني على مواقف من الحياة الواقعية. ٥أ يحدد خصائص عائلات الدوال. ٥ب يطور دوال من نقاط معطاة (غير خطية). ٥ج يصف عناصر تتغير وعناصر لا تتغير في ظل التحويل. ٥د يمثل أنماطاً باستخدام الدوال. ٥هـ يجري عمليات على الدوال (الجمع و الطرح والضرب و القسمة والتركيب وإيجاد المقلوب). ٦أ يوضح العلاقة بين الدوال الأسية واللوغاريتمية. ٦ب يبين طرائق حل دوال أسية ولوغارتيمية بسيطة. ٦ج يشرح الخصائص الأسية للوغاريتمات ويستطيع استخدامها لحل المسائل. ٦د يستخدم التكنولوجيا لتمثيل الدوال الأسية واللوغاريتمية ويظهر الرسوم البيانية. ٦هـ يستكشف ويشرح تحولات هذه الدوال. ١١ب يحل منظومات باستخدام مصفوفات مستعيناً بآلة حاسبة وبدونها.

يستطيع المعلمون بوساطة هذه المصفوفة استخلاص جوهر ما يريدون تدريسه وما يحتاج الطلبة إلى تعلمه، ويمكن ترجمة هذه المعلومات بعدئذ إلى خرائط صفية يتبعها المعلم خلال تدريسه. وهذه الخرائط محددة بما سيدرِّسه المعلم وبكيفية تدريسه، فإذا كان هناك هدف تقويمي لم يكن أيضاً هدفاً للمنهاج فسرعان ما سيظهر هذا الخلل على المصفوفة. وقد أشار كثير من المعلمين إلى أن بناء مصفوفة انسجام يساعدهم على رؤية الروابط داخل المنهاج، فيبدأون، من ثمة، بفهم كيفية تنظيم أهداف التعلم لتعليم أكثر تدفقاً وسلاسة، ولطالما أُخذت بسماع أحاديث مهمة تبدأ عندما يناقش المعلمون المعلومات التي ينظمونها في المصفوفة، وغالباً، ما يشعرون بالفضول ويطلبون الاطلاع على مصفوفة الفصل

الدراسي السـابق والفصل الدراسـي اللاحق، وهذه هي بداية المواءمة الأفقية والعمودية.

غالباً ما يكون العمل المشترك لفرق الصف الدراسي الواحد – في بناء هذه المصفوفات – فعالاً. فقد يفضل بعض المعلمين إنشـاء مصفوفاتهم على الحاسـوب، وقد يفضل آخرون العمل بطريقة أقل تقنية بوسـاطة القص واللصق اليدويين، وغالباً ما يتفق المعلمون على أن الخبرة الحسية المباشرة لإنشـاء مخططات كبيرة باليد، وميادأة وتنظيم أهداف المناهج والتقويم تساعدهم على نحو أفضل في عملية المواءمة والتواصل حولها، يتطلب تصميم المصفوفات بهذه الطريقة المباشرة تصوير نسخ من أهداف المنهاج والتقويم كي تُقص وتُلصق على صحائف كبيرة من الورق المقوى.

يستطيع المعلمون أن يبدأوا – بعد إنشاء مصفوفة الانسجام – عملية تنظيم الأهداف التعليمية (المشـتقة من المصفوفة) في وحدات دراسية، ويسهل التعرف في المصفوفة على التصنيف المألوف إلى معارف ومفاهيم ومهارات، والتي تعرف عادة باسم «المجالات الفرعية»، وفي العادة، يجد المعلمون من ٤–٨ مجالات فرعية حسب الموضوعات. فقد يتضمن موضوع الفنون اللغوية مجالات للقراءة والكتابة والأدب والاسـتماع والمشـاهدة والتحـدث، وتبقى هذه المجالات الفرعية متسـقة – فـي العادة – في الصفـوف المتعاقبة. ويتطـور تعقيد المعارف والمفاهيـم والمهارات داخل المجالات كلما مضى الطفل قدماً من صف إلى الصف الذي يليه.

خرائط المنهاج الراجعة

إذا أراد المعلمون ضمان تقدم منطقي متسلسل لمهارات الطلبة – وهم

يتقدمــون من صف إلى صف - فإن عليهم الاجتماع لفحص المصفوفات عمودياً أي بين الصفوف المتعاقبة، وإذ يعمل المعلمون معاً لتحقيق المواءمة العمودية، فإن عليهم أن يضعوا في حسبانهم ما يتوقعون أن يعرفه الطلبة وأن يقومــوا به في نهاية المطاف، ثم يكروا راجعين من هناك فيرســموا خريطة لمنهاج يقدم دعمًا قوياً في كل صف. ويســمى هذا «رسم خريطة راجعة للمنهاج»، فقبل رســم الخريطة عليك أن تضع نقطة الوصول في بالــك، والقول المأثور القديم: «إذا كنت لا تعرف إلى اين تذهب، فإن أي طريق تسلكه سوف يوصلك إلى هناك» يصدق أيضاً على المنهاج.

لقد عملت مرة مع مجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية الذين قاموا بعمــل رائع في المواءمــة العمودية للمنهاج، وقــد لاحظت في دليل ذلك المنهــاج أن مهارة التمييز بين «الحقيقــة والرأي» تتكرر من عام إلى آخر من الصف الثانــي إلى الصف الخامس، وفي كل عام ينص هدف التعلم ببســاطة أن على الطلبة أن يتمكنوا مــن تمييز الحقيقة عن الرأي، وقد طلبت من معلمي الصف الثاني أن يخبروني بدقة ما الذي كانوا يعلمونه لطلبتهم عن التمييز بين «الواقعة والرأي»، وبعد بعض التعاون بين أفراد المجموعة، أجابوا إن القول: «إنك ترتدي بنطالاً أسود اليوم» هو حقيقة. أما القول: «إنه أشد الأيام التي مرت على حياتي برودة في مدينتي» فهو رأي، وبعبارة أخرى، فإنهم علموا طلبتهم الفرق بين الحقيقة والرأي.

فالتفتُّ بعد ذلك إلى معلمي الصف الثالث وســألتهم الســؤال ذاته، وصــدق أو لا تصدق أنهم أعطوني الإجابة ذاتها! لقد كانت المهارة ذاتها تعلم للطلبة منذ سنتين تباعاً.

وعندما وجهت السؤال ذاته لمعلمي الصف الرابع، أجابوني بأنهم كانوا

يتوقعــون من الطلبة أن يتمكنوا من قراءة مقطع مؤلف من صفحتين من كتاب وأن يستنتجوا ما إذا كان المؤلف يتحدث عن حقائق أو أنه يعبر عن آراء، وإذا كان مــا يعبر عنه مجرد آراء أن يحددوا ما إذا كانت المحاكمة العقلية التي اســتخدمها ســليمة أو يعتورها خلل، وخلال هذه المحادثة القويــة - على قصرها - لمســت مــا أدعوه الآن «الأخــدود الأكاديمي الكبير»، وعندما ســألت معلمي الصف الرابع عن ســبب امتلاكهم لهذه التوقعات العالية من طلبتهم، أجابوا: «لأن هذه هي الطريقة التي سيُقوَّم بهــا الطلبة في امتحان نهاية العام»، فقــد كنا نعرف أنه ليس بمقدورنا تغييــر الامتحــان، ومهما يكن من أمر، فقــد كان بإمكاننا تكييف الدعم للطلبة في الصفين الثاني والثالث حتى نعدهم لتوقعات الصف الرابع.

من المهم - عندما نرســم خريطة راجعة - أن نحدد محطات وصولنا النهائيــة (أي مــا نريد من طلبتنــا أن يعرفوه ويقدروا علــى أدائه) وأن ننشــئ خرائط منهاجية داعمة واضحــة ومترابطة من صف إلى صف، ويعني هذا تصميم المنهاج بدءاً من المدرســة الثانوية رجوعاً إلى المدرسة الإعدادية «المتوسطة» ووصولاً في نهاية المطاف إلى المدرسة الابتدائية، ويمكن تحقيق هذا بإجراء تحليل عمودي لمجالات فرعية في عدد محدد من الصفــوف، ثم تربط هذه المجالات، ويكيف المنهــاج وفقاً لذلك، وإذ تُجــرى التكييفات العمودية، فإن المعلمــين يصبحون قادرين على البحث عن الثغرات والشــقوق والتداخلات في المنهاج. وقد سمىّ مشرف كنت أعرفه هذه العملية باســم صحيح تماماً هو: «تحليل الثغرات» والشــكل ٣-٣ مثال على خريطة راجعة في مجال فرعي هو الجبر رســمها معلمو الرياضيات في مدارس أونسبرو الحكومية في كنتاكي.

تستهدف هذه الخريطة الراجعة لمادة الجبر المعارف والمهارات الضرورية للطلبة كي ينتقلوا بنجاح من مرحلة ما قبل المدرسة حتى وصولهم إلى القسم الثاني في مادة الجبر، ولنلاحظ كيف صيغت توقعات التعلم بمصطلحات سلوكية في كل صف، ويزداد تعقيد المهارات كل عام، ويقع على عاتق كل معلم جزءاً من المسؤولية لضمان أن يتعلم الطلبة ما يحتاجونه للنجاح إلى الصف التالي، ومن المهم أن نلاحظ أن عمر الطالب الزمني لا يشير بالضرورة إلى موقع الطالب في عملية التعلم، ذلك أنه ليس بوسعنا أن نحدد بدقة مدى إتقان الطالب للتعلم الأساسي إلا من خلال التقويم.

وتشبه هذه العملية في رسم الخريطة الراجعة تركيب درجات سلم التعلم حتى يرتقيها الطالب، ويعود لكل معلم أن يقوم بالجزء الخاص به بينما يشق الطلبة طريقهم عبر النظام، فإذا أخفق معلم في هذه المهمة فسيحدث انهيار في أي مرحلة /صف، وقد يترتب على المعلم التالي أن يعود لإصلاح درجة من العام الفائت.

سيتوافر لدى المنطقة التعليمية - بعد الانتهاء من عملية رسم الخريطة الراجعة - مجموعة أدلة واضحة مفصلة عن المعارف والمفاهيم والمهارات الأساسية التي ينبغي أن يتقنها الطلبة في كل صف وفي كل مادة دراسية. وتواءم هذه الخرائط المنهاجية مع التقويم الذي سوف يقيس التعلم، كما أنها تواءم من صف إلى صف. ويوفر هذا معلومات محددة للمعلمين حول ما يفترض بهم تعليمه بالضبط، وما الذي يفترض أن يتعلمه الطلبة، وفي وسع المعلمين الاطلاع على ما يجري في الصف التالي حتى يعرفوا وجهة طلبتهم أو ما يجري في الصف السابق حتى

يروا ما الذي ينبغي أن يكون طلبتهم قد تمكنوا منه قبل عام.

من مواءمة المنهاج إلى مواءمة التدريس

والخطـوة التالية هي مواءمة خرائط المنهـاج المفصلة لعملية التعليم والتعلم اليومية في الفصل الدراسي، ولن يجدي حتى أفضل أدلة المنهاج فتيـلاً إذا رُكن على رف كي يعلـوه الغبار ولا يكون له أثر على التدريس، فكل معلم ينبغي أن يقوم بالقسط المترتب عليه لضمان تعلم الطلبة ما هو مُتوَقع منهم في كل صف، وللتأكد من نجاحهم في ارتقاء السلم.

ليست مواءمة الممارسة التدريسية في الصف الدراسي بالسهولة التي قـد تبدو عليها، فالتعليـم يتطلب عمقاً في معرفة المحتـوى، وثراءً في المصـادر، وإبداعاً في مقاربة التعليـم. ونظراً لأن الكتب المقررة لا تُواءم دومـاً مع المعايير، فمـا عاد اكتفاء المعلم بأن يسـبق طلبته بصفحة في الكتاب المدرسـي عندما يعلمهم، ممارسة مقبولة. فإذا لم يوائم المعلمون تدريسهم في الفصل، فلن تكون جهود المنطقة التعليمية في مواءمة المنهاج والتقويم أثر في تعلم الطلبة.

ليس مـن الإنصاف تعليم الطلبة شـيئاً ما لتقوِّمهم بعد ذلك بشـئ آخـر، فإذا أردنا تحقيق المسـاواة فمن المهم أن نمنـح كل طلبتنا فرصاً متساوية لتعلم المعارف والمفاهيم والمهارات التي نعتبرهم محاسبين عليها، ويسـتهدف الفصل الرابع تعقيد ممارسات مواءمة التدريس في الفصل الدراسي ويلخص الأدوات التي يحتاجها المعلم للنجاح.

الفصل الرابع
مواءمة التدريس

خصص كثير من المدارس والمناطق التعليمية ثروة صغيرة من الموارد البشرية والمادية والمالية لمواءمة المعايير والمناهج والتقويم من خلال تطوير وثائق منهاج متوائمة، إلا أن كل هذا العمل لن يحدث فرقاً إذا لم يؤثر في التدريس على مستوى الفصل الدراسي، فما يهم – أكثر من غيره- في نهاية المطاف، كما نعرف جميعاً، هو ما يحدث داخل الفصل الدراسي بعد أن يغلق بابه ويبدأ المعلم بالتدريس.

كان في وسع المعلمين – قبل ظهور المعايير – تعليم كل ما يعتقدون أنه من المهم لطلبتهم تعلمه. فعلى سبيل المثال كانت وحدتي المفضلة في الدراسات الاجتماعية – عندما كنت معلماً مبتدئاً – هي تلك التي تتصل بمهن الخدمة (ما كنا ندعوه : مساعدو الجماعة) مثل أفراد الشرطة ورجال الإطفاء والأطباء والممرضات، وقد طورت هذه الوحدة خلال درس في الجامعة عن طرائق التدريس، وقد كرست ساعات عديدة في تطوير هذه الوحدة، وكان لدي مواد ثرية تصاحبها، وكم استمتعت بتدريسها، كما استمتع الطلبة -فيما بدا لي- بالتعلم عن «مساعدي الجماعة» وإذ أعود بذاكرتي الآن، فإني لست على يقين من أن الأهداف التي صغتها في الوحدة كانت بالفعل جزءاً من منهاج المنطقة المحلي لطلبة الصف الأول، إلا أن ذلك لم يكن مهماً آنذاك، فلم يكن هناك تركيز على المحاسبية كما هي الحال الآن، ولا برنامج اختبارت معين صُمِّم لقياس ما إذا كان الطلبة قد حققوا أهداف تعلم معينة تم تحديدها مسبقاً.

لـــم يعد هذا صحيحاً في معظم الولايات، فما عاد هناك خيار إلا أن يتأكـــد المعلمون من أن الطلبة حصلـــوا على فرصة تعلم تلك الأمور التي يُتوقع منهم تعلمها والتي ســـيكونون مُســـاءلين عنها، وليس هناك ضير على الإطلاق -بطبيعة الحال- في أن تشرئب أعناقنا أعلى من المحتوى الرئيـــس أو تمتد أيدينا إلى ما هو أبعد منـــه، وغالباً ما يتمكن المعلمون - عندمـــا يتصل الأمر بالتدريـــس الصفي- من تدريـــس أمور يعتقدون أنها تهم طلبتهم أو تســـتثير اهتمامهم حتى لو لم تكن هذه الأمور جزءاً من المنهاج الأساســـي، إلا أن هذا ينبغي ألا يكون على حســـاب المحتوى الضروري.

مصفوفة الانسجام والتخطيط الدرسي

إذا كان لممارســـات مواءمة التدريس أن توجد في الفصل الدراســـي، فلابد من أن يضمن المدرسون أن خططهم الدرسية وغيرها من النشاطات متواءمـــة مع المنهاج المقصود والمقوّم. ومصفوفة الانســـجام التي أوردتها فـــي الفصل الثالث أداة مفيـــدة. إن الغاية من المصفوفة هي مســـاعدة المعلمين على تنظيم المعاييـــر والمناهج وأهداف التقويم بصرياً في مكان واحد، وتساعد هذه الأداة المعلمين على التركيز على أساسيات ما سيعلّم بدقة وما يُتوقع من الطلبة تعلمه، كما أنها تســـاعد المعلمين على إدراك الروابـــط داخل المنهـــاج، ومن ثمة، تحقيق فهم أفضـــل للبدء في تنظيم أهداف التدريس ســـنوياً، وتصبح الخطط الدرســـية - عندئذ- أفضل طريقة لضمـــان تعلم الطلبة المعلومات الأساســـية، وقد يفضل المعلمون تدريـــس المعلومات بطـــرق مختلفة اعتماداً على حاجـــات الطلبة، وعلى الرغـــم من أن «ما» يتعلمـــه الطلبة واحدٌ ، فإن «كيف» - أي كيف يترجم

المحتوى من خلال الدروس الصفية – قد يختلف تماماً، إلا أن ثمة ما هو أكثر مغزى، فالمصفوفة تساعد المعلمين على أن يصبحوا أكثر استناداً للمعايير والأهداف في مقاربتهم للتدريس.

التدريس الذي تحركه المعايير ويقوم على الأهداف

تتطلب مواءمة التدريس من المعلمين –في الفصل الدراسي– أن يتوجهوا نحو الهدف خلال تخطيط الدرس وتنفيذه أيضاً، وينبغي أن يبدأ المعلمون التعليم وقد أبقوا منهم أهداف التعلم على بال، وأن يستخدموا استراتيجيات ونشاطات منسجمة مع هدف التعلم المقرر، وغالباً ما يكون التدريس في الصف سلكاً تنتظم فيه النشاطات، فيقرر المعلمون أولاً ما النشاطات التي يريدون من طلبتهم القيام بها، وبعد اختيار النشاط (أو حتى بعد تعليمه أحياناً!) قد يقفل المعلم راجعاً إلى وثيقة المنهاج محاولاً مضاهاة النشاط بغرض أو هدف، وأنا أدعو هذا المنحى في التدريس «التدريس المستند إلى النشاط»، وبعبارة أخرى، يقرر المعلمون أولاً ما الذي يريدون من طلبتهم القيام به، ليحددوا بعد ذلك فقط ما الذي ينبغي أن يكون الطلبة قد تعلموه من القيام به، ومن الواضح أن هناك عدة أسباب لا تجعل من هذا المنحى أفضل مقاربة للتدريس، فقد لا يجد المعلمون – على سبيل المثال– في وثيقة المنهاج هدف تعلم يناسب النشاط الذي اختاره، وغالباً ما ينجم عن هذا التدريس المستند إلى النشاط منحى تعليمي يقوم على «المحاولة والخطأ»، وقد يفضي هذا إلى برنامج تدريسي للمتعلم مبعثر ومتفكك الأواصر، يتم التعامل فيه مع المفاهيم على نحو عشوائي بدل أن يكون منطقياً متسلسلاً.

فإذا أراد المعلمون حقاً مواءمة الممارسات التدريسية، فإن عليهم أن يقرروا أولاً ما الذي يتوقع من الطلبة تعلمه، وأن يحددوا بعد ذلك أفضل نشاط لتدريسه، ويتطلب المنحى - الذي يسمى التدريس المستند إلى المعايير والأهداف - أن يبدأ المعلم بإرساء أهداف وأغراض تعلم واضحة قبل التدريس، وبعد أن يُرسى هدف تعلم محدد ويصاغ بمفردات سلوكية واضحة قابلة للقياس، يمكن للمعلم أن يختار نشاطات وخبرات التعلم التي تتسم مع الهدف المقصود للدرس وتدعمه.

قد يبدو هذا سهلاً، إلا أن آخر مرة طُلب فيها من كثير من المعلمين بناء أهداف سلوكية صلبة جيدة، كانت في الجامعة، ولما كانت الكتب المقررة هي التي تحرك التدريس لسنوات طويلة، فقد كان المعلمون يجدون أن هذه الكتب وما يصاحبها من أدلة معلمين تتضمن بالفعل الأهداف السلوكية والنشاطات التي يمكن أن تحققها، وكل ما كان مطلوباً من المعلم القيام به هو تنفيذ الدرس الذي يقترحه دليل المعلم. إلا أن الهدف أو الغرض الوارد في الكتاب المقرر في أيامنا هذه قد لا يكون - لسوء الحظ- متوائماً مع المنهاج الذي يفترض بالطلبة تعلمه، لذلك، فإن المعلمين ينبغي أن يكونوا مستعدين لتطوير أهداف وأغراض التعلم بأنفسهم من أجل دروسهم اليومية.

تطوير أهداف تعلم واضحة

ينبغي أن يفهم المعلمون - إذا أرادوا إنشاء أهداف تعلم واضحة - كيفية بناء أهداف سلوكية يمكن صوغها على نحو يقبل القياس، ويعكس

معظم الأهداف سلوكية المحتوى الذي ينبغي على الطلبة تعلمه، ومستوى التعقيد المطلوب في عملية التفكير الضرورية لتحقيق الهدف، وقد أجرى بنجامين بلوم – منذ أكثر من أربعين عاماً – بحثاً واسعاً حول المستويات المتضمنة في عملية التفكير. ويتضمن هرم التفكير الذي حدده بلوم ستة مستويات من التفكير أصبحت تعرف بمصفوفة بلوم (١٩٧٦م). ويبين الجدول في الشكل ٤-١ مراجعة سريعة لهذه المصفوفة.

يحدد الحقل الأول المستوى المعرفي للتفكير، أما الحقل الثاني فيحدد مستوى التفكير، بينما يشير الثالث إلى أفعال استهلالية تصف ما الذي يمكن أن يقوم به الطالب عند هذا المستوى من التفكير. وعلى سبيل المثال:

- تعني المعرفة، ببساطة، الحفظ أو الاستدعاء الأصم، فإذا كان الطلبة يعددون خمس خصائص للثدييات، فهم عند مستوى التفكير المعرفي أو التذكر.

- أما إذا كان الطلبة قادرين على وصف أو شرح كل خاصية بكلماتهم، فإنهم يظهرون – في هذه الحالة – مستوى الفهم أو الاستيعاب في التفكير.

- فإذا أعطوا مجموعة صور لحيوانات مختلفة، وتمكنوا من تصنيف الثدييات في مقابل اللاثدييات بناء على الخصائص الخمس المذكورة، فإنهم بهذا يطبقون معرفتهم.

- وإذا كان الطلبة قادرين على وصف وجوه التشابه والاختلاف بين حيوان ثديي معين وآخر غير ثدييّ فإنهم يكونون بذلك عند

مســتوى التحليل؛ وهذا يعني أنهم قــادرون على تحليل خصائص الاثنين إلى مكوناتهما وإدراك العلاقات.

المستوى	التعريف	الأفعال الاستهلالية
المعرفة	يقوم بتذكر أو استرجاع أصم.	يسمي، يحكي، يقول، يكرر، يتعرف، يقرأ.
الاستيعاب	يفهم.	يشرح، يصف، يعيد صوغ، يلخص، يبين، يستنتج، يناقش، يعبر، يحدد موضع.
التطبيق	يستخدم في موقف جديد.	يستخدم، يبني، يصنع، يصنف، يحل، يرسم مخططاً، يحول، يمثل، يطبق ما يرسم، ينمذج.
التحليل	يفكك إلى أجزء ويبين علاقات بين الأجزاء.	يميز، يقارن، يقابل ، يحلل، يفحص، يركب، يفكك، يجرب.
التركيب	يجمع الأجزاء معاً لإنشاء جديد.	يتوقع، يستثمر، ينشئ، يصمم، يخطط، يؤلف، يرتب، يفترض.
التقويم	يطلق حكماً صحيحاً على أساس بيّنة.	يحكم، يبرر، يدحض، يدافع، يقوِّم، ينقد، يقدر، يحدد، يبرهن.

● إذا كان الطلبة قادرين على تصميم حيوان ثديي جديد –لم يكن موجــوداً على الأرض من قبل، ويتمتع بالخصائص الخمس، فإنهم يكونون بذلك عند مســتوى التركيب من التفكير. ويعني هذا أنهم يضعون كل ما يعرفونه عن الثدييات معاً لابتكار شيء جديد.

● أمــا إذا كان الطلبة – أخيراً – قادرين على النظر إلى الحيوان الثديي الجديد الذي ابتكره زملاؤهم، واســتطاعوا أن يحكموا ما

إذا كان الحيوان ثديياً أم لا، ودعموا حكمهم بأسباب وجيهة، فإنهم يكونون بذلك عند مستوى التقويم من التفكير، وهذا يعني أن في وسعهم إطلاق أحكام صحيحة بناءً على البيّنة والبرهان.

يقوَّم الطلبة في أيامنا هذه بناءً على قدرتهم على التفكير في مستويات عليا وليس على مجرد قدرتهم على معرفة المعلومات وفهمها، وليس للأسئلة التي تطرح على الطلبة في التقويمات الراهنة علاقة تذكر بما يستطيعون تذكره أو فهمه، وثمة تزايد في الأسئلة الصعبة في الاختبارات التي تصمم لتقويم قدرة الطلبة على تطبيق وتحليل وتركيب المعلومات وتقويمها، أما لماذا غدا الأمر على هذا النحو، فلأننا نستطيع الوصول اليوم إلى المعلومات بسهولة وسرعة، فبمجرد لمسة بسيطة على فأرة حاسوب نستطيع أن نجد – بصورة أساسية – أي أمر نرغب في معرفته، لذلك فمن المهم أن يتمتع متعلمو اليوم بالقدرة على الوصول إلى المعلومات، ثم – وهذا هو الأهم- أن يعرفوا ما الذي سيفعلونه بهذه المعلومات عندما يحصلون عليها؛ ويعني هذا أنهم يحتاجون إلى تحويل هذه المعلومات وتطبيقها على مواقف جديدة مختلفة، وتعني أيضاً أنهم يعرفون كيف يحللون المعلومات إلى أجزائها بحيث يدركون العلاقات بين هذه الأجزاء، وينبغي أن يمتلك متعلمو اليوم القدرة على تركيب المعلومات بوصفها معاً لابتكار شيء جديد، ويحتاج الطلبة – أخيراً – إلى معرفة كيفية تقويم المعلومات واستنتاج أحكام صحيحة على أساسها.

لذلك فإن على المعلمين أن ينظروا إلى مصفوفة بلوم على أنها أكثر من مجرد قائمة أخرى، وعليهم أن يكونوا قادرين على تطبيق مهارات التفكير العليا هذه بالفعل على التدريس يومياً، ويتطلب هذا منهم القدرة على

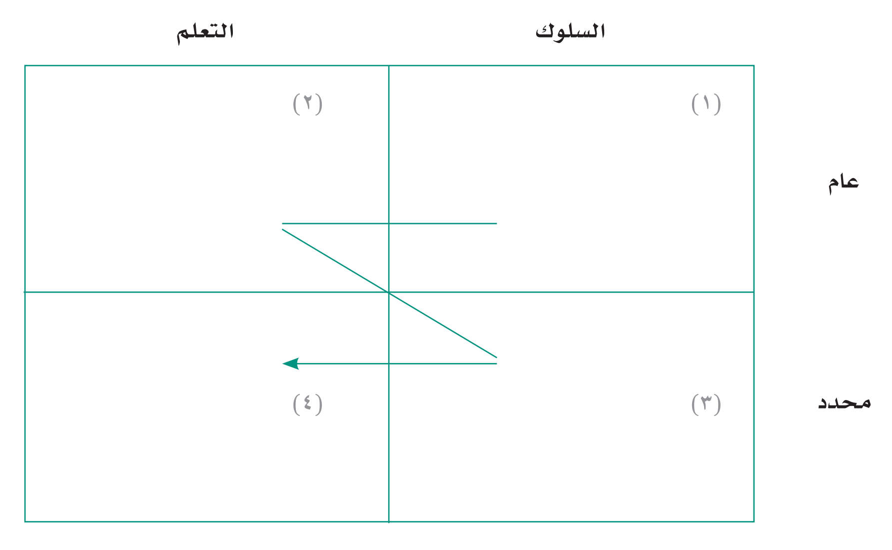
تحليل الأهداف والأغراض في معاييرهم ومناهجهم، كما أنهم يحتاجون إلـــى القدرة على التركيب وابتكار أهدافهم العامة والســلوكية يومياً في التعليم، وينبغي عليهم -أخيراً- تقويم هذه الأهداف وإطلاق أحكام حول ما إذا كان الطلبة منخرطين على نحو ملائم في عملية التعلم.

فإذا طلبت من طالب - على ســبيل المثــال - تعداد ثلاث خصائص للحيوان الثديي، فأجاب بأن للثدييات شــعر، وأنهــا تعطي حليباً وتولد فهذا يعني أنه يعرف هذه الخصائص. إلا أنك إذا سألته عن معنى «تولد ولا تبيض» فأجاب «لا أعرف، ولكن الثدييات تفعل هذا»، فإن هذا يعني - في الغالب - أنه لم يصل في هذا الأمر إلى مســتوى الاســتيعاب من التفكير، وبعبارة أخرى، فقد يتمكن الطالب من قولها ولكنه لا يفهم حقاً ما يقولــه، وغالباً ما يكون الطلبة قادرين علــى ترديد أمور لا يفهمونها حقــاً خصوصاً إذا كانوا يتمتعون بذاكرة قوية، فإذا لم تكن لديهم قاعدة الاستيعاب، فمن المستحيل عملياً بالنسبة لهم تطبيق المعلومات وتحليلها، إن التعلم عملية تراكمية تتم خطوة خطوة، فليس في وســعك فهم ما لا تعرفه، أو تطبيق ما لا تفهمه.

غالباً ما لا تكون ممارســات مواءمة التدريس في الفصل الدراســي مسألة محتوى، وبعبارة أخرى، فإن المعلم يدرس المحتوى الصحيح، ولكن ليس على مســتوى التفكيــر المطلوب، ويُقوَّم الطلبة في مســتويات عليا مــن التفكيــر، ولكن يبقى هنــاك قدر كبير من التدريــس في الصف لا يمضــي أبعد مــن المعرفة والفهم، وإنه لأمر مهــم أن يكون لدى المعلمين فهم واضح للأهداف العامة والسلوكية في مستويات التفكير العليا، وأن يكونوا قادرين على صوغها، ومن الطرق للقيام بهذا استخدام أداة تدعى

«الصنـــدوق» كما يظهر في الشـــكل (٤-٢)، وهذا الصندوق مقســـم إلى أربعة مربعات أصغر، ولكل هدف ســـلوكي أربعة أجزاء رئيســـة، يقع كل واحد منها في واحد من أرباع الصندوق.

المربع ١: هذا المربع هو مربع التفكير، وهو السلوك أو المستوى العام الذي تريد مـــن طلبتك التفكير عنده، وما دام هذا هو ربـــع التفكير فإن الكلمات الوحيدة التي ســـتظهر فيه سوف تشـــير إلى مستوى من مستويات مصفوفة بلوم: المعرفة، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.



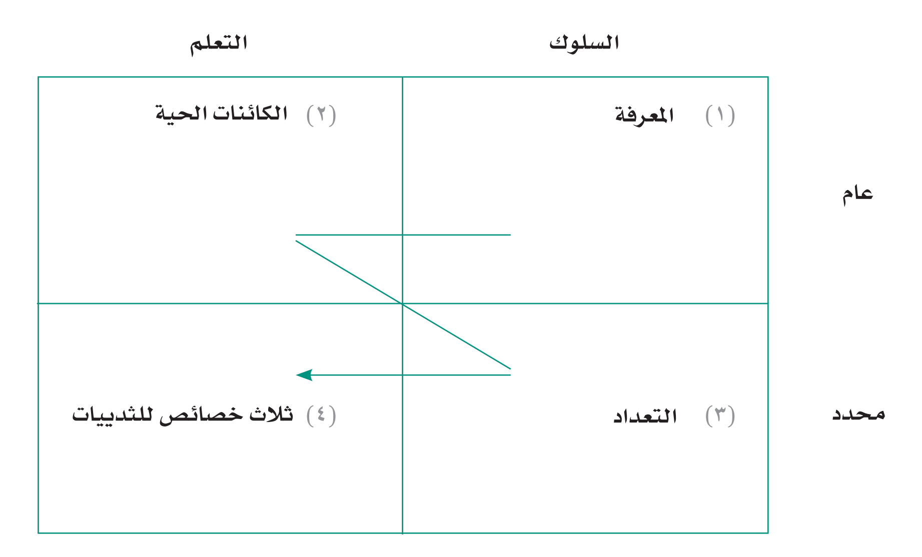
الشكل ٤-٢: صندوق بناء الأهداف العامة والسلوكية

المربع ٢: هو صندوق التعلم العام؛ وهو عادة منطقة التدريس الواسعة، كالمجال الفرعي أو عنوان الوحدة، مثل «الكائنات الحية» في العلوم العامة، أو «الخلية» في علم الأحياء، «الكسور» في الرياضيات العامة، «المعادلات الخطية» في الجبر، «تفاعلات العالم» في الدراسات الاجتماعية، وربما «عناصر القصة» في الفنون اللغوية.

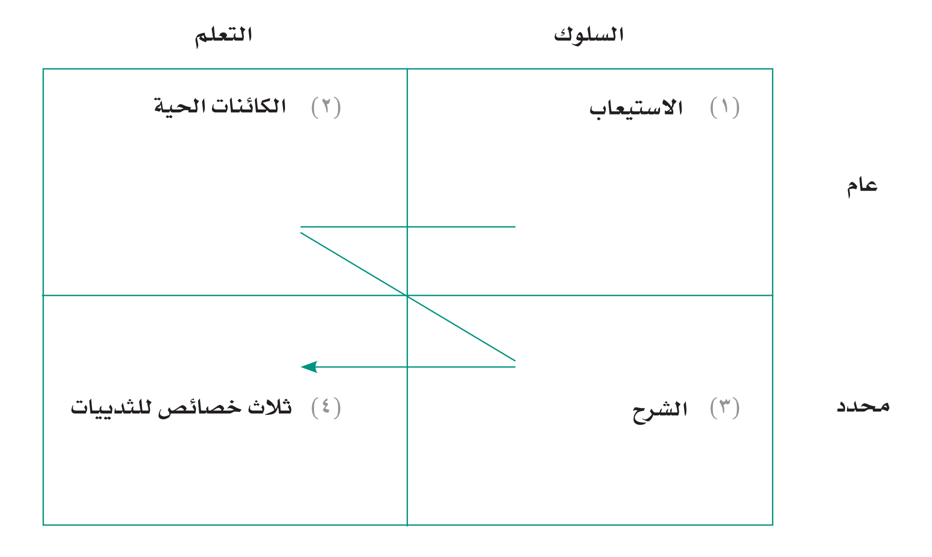
المربع ٣ : هو صندوق السـلوك المحدد، وهو صندوق العمل لأنه يشير إلى نشـاطات محددة تظهر أن الطلبة يفكرون على المستوى المستهدف، ولأنه صندوق العمل، فسـوف يظهر دوماً الفعلُ في المربع ٣، وينبغي أن يتماشـى المربعان ١، ٣ معاً دوماً؛ «فالمعرفة» و «التعداد» – على سـبيل المثال– يتماشـيان معاً لأن التعداد هو نشـاط من مسـتوى المعرفة: فهو يخبرك بأن الطالب حفظ شيئاً وهو قادر على تسميته.

المربـع ٤ : يتضمـن هذا المربع المحتوى المحدد من المجال الأوسـع أو المجـال الفرعي في كل صف أو مـادة بعينها، وينجم المحتوى المحدد من المحتـوى العام، و«الثدييات وخصائصها على سـبيل المثال» هي محتوى محدد في مجال فرعي من العلوم العامة يعرف باسـم «الكائنات الحية»، ولتحويله إلى هدف سلوكي، ابدأ القراءة من المربع ١ متجهاً إلى المربع ٢، و ٣ ثم ٤، واملأ هذه المربعات بالكلمات في أثناء سـيرك، فيغدو الهدف السـلوكي على هذا النحو – كما يبدو في الشـكل (٤–٣): «سوف يظهر المتعلم معرفته بالكائنات الحية بتعداد ثلاث خصائص للثدييات».

وهذا هدف سـلوكي صلب يمكن قياسـه بسـهولة، فإذا أردت تغيير مسـتوى التفكير في هذا الهدف إلى الاسـتيعاب، فما عليك إلا أن تغير المربع الأول إلى الاسـتيعاب، فإذا فعلت هذا فلابد من أن تغير المربع ٣، وتشـير أفعال مثل «يشـرح» أو «يصف» إلى الاستيعاب، فيصبح الهدف الآن على النحو التالي: «يُظهر المتعلم استيعاباً للكائنات الحية من خلال شرح ثلاث خصائص للثدييات».

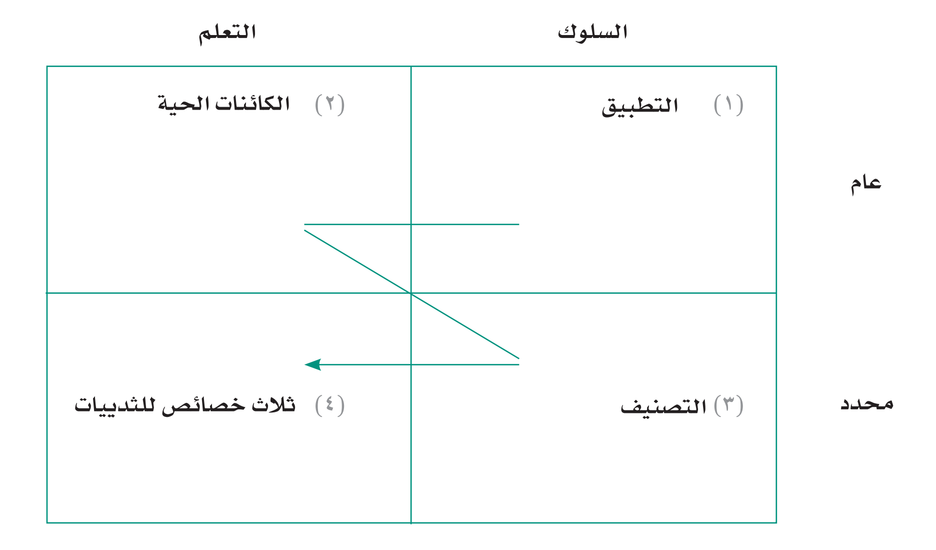


الشكل ٤-٣ : هدفي سلوكي معرفي



الشكل ٤-٤ : هدف سلوكي استيعابي

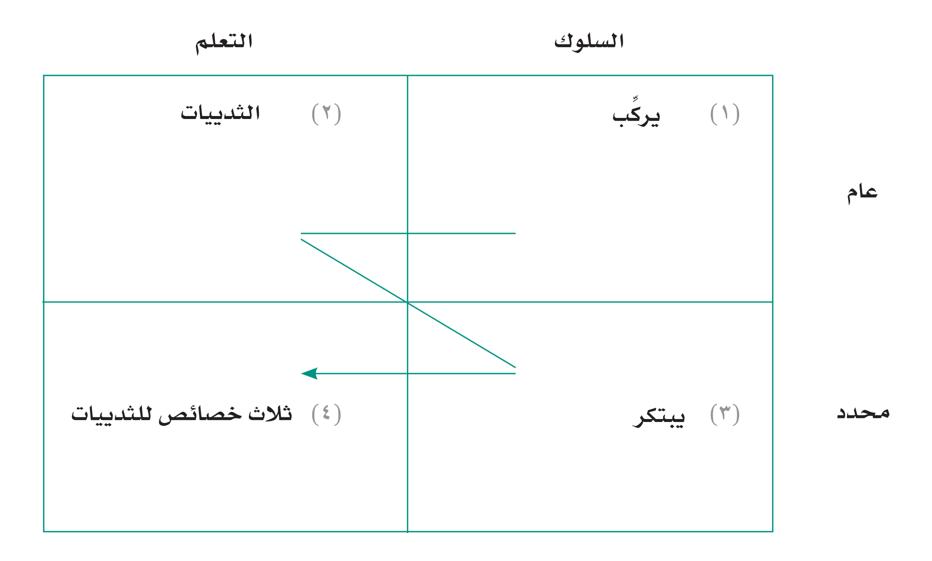
وهذا أيضاً هدف سـلوكي يمكن قياسه بجعل الطلبة يشرحون كتابةً أو شـفاهاً لأقرانهم ما الذي يعنيه فيظهرون بذلك مسـتوى من التفكير



الشكل ٤-٥ : هدف سلوكي في التطبيق

أعلى مــن مجرد تعداد الخصائص، فــإذا أردت الآن من طلبتك تطبيق مــا تعلموه، فقد تختــار للمربع ٣ فعل «يصنــف»، وعندئذ يغدو هدفك السلوكي: «يطبق المتعلم معرفته بالكائنات الحية على تصنيف الحيوانات إلى ثدييات ولا ثدييات وفقاً للخصائص الثلاث» (الشكل ٤-٥).

فإذا أردنا الانتقال إلى مســتوى التركيب فما علينا – ببساطة– سوى تغييــر الفعل في المربــع ٣ إلى فعل «يبتكر»، ليتغيــر الهدف إلى: يركب المتعلم معرفته بالكائنــات الحية من خلال ابتكار كائن ثديي – لم يوجد مــن قبل على الأرض– ويمتلك هذه الخصائص الثلاث (الشــكل ٤-٦)، وما يبقى ثابتاً خلال عملية تغيير الأهداف هذه من (الشــكل ٤-٢) إلى (الشكل ٤-٦) هو المحتوى، إلا أن ما يتغير بالفعل هو المستوى الذي يفكر الطلبة فيه، وما يفعلونه نتيجة لذلك.



الشكل ٤-٦ : هدف سلوكي تركيبي

تحليل المهمة

وتحليل المهمة أداة مهمة أخرى يمكن أن يستخدمها المعلمون عندما يفككون أهداف المنهاج إلى خطط درسية مشخصة، وقد عرّفت مادلين هنتر - المربية والباحثة المعروفة - تحليل المهمة بوصفه تفكيكاً لهدف تربوي واسع إلى خطوات التعلم الضرورية لتحقيق هذا الهدف، ومن ثمة ترتيب هذه الخطوات من أكثرها بساطة إلى أكثرها تعقيداً (هنتر، ١٩٨٩م). وتحليل المهمة - في معظمه - عملية طبيعية جداً، فنحن نحلل مهماتنا في حياتنا اليومية باستمرار، فإذا كان هدفنا - على سبيل المثال - شراء بعض الحاجيات من بقالية للعشاء، فإننا نبدأ بتفكيك الخطوات الطبيعية الضرورية لإنجاز هذه المهمة، وقد نسأل أنفسنا أسئلة مثل:

- هل قررت ما أريد تقديمه في طعام العشاء؟
- هل أعددت قائمة بما اريد أن أشتريه؟
- هل قررت من أي بقالية سوف أشتري ما اريده؟
- هل أعرف متى سأذهب إلى البقالية؟
- هل أعرف متى ينبغي أن أعود إلى البيت؟
- هل قررت طريقة ذهابي إلى البقالية؟
- كيف سأدفع للبقالية (نقد، بطاقة اعتماد...)؟

كل هذه الخطوات ضرورية لتحقيق الهدف الأوسع وهو توفير متطلبات طعام العشاء. كما ينبغي أن تنفذ المهمة وفق تسلسل معين، فإذا لم أقرر ما سأقدمه على العشاء، فسوف يكون من الصعب عليّ إعداد قائمة بما ينبغي شراؤه، وإذا تضمنت قائمتي أطعمة خاصة، فقد يؤثر هذا في اختياري للبقالية التي سأذهب إليها، وينبغي على المعلمين – بالمثل– أن يحللوا الأهداف التعليمية لتحديد التعلم الأساسي الضروري لتحقيق الهدف، ثم تحديد ترتيب التدريس الصحيح. وهناك – وفق ما تذهب إليه هنتر – أربع خطوات أساسية في عملية تحليل المهمة:

١- تحديد هدف التعلم

تتحدد الأهداف التعليمية – بالنسبة لمعظم المعلمين – على نحو مسبق – من خلال المعايير ونقاط الاستناد وأدلة المنطقة التعليمية للمناهج. ومهما يكن من أمر، فغالباً ما تكون هذه الأهداف العامة والخاصة فضفاضة بالنسبة لأي درس محدد، وينبغي تفكيكها وجعلها

أكثر تحديداً، ومن المهم للمعلم أن يبدأ بهدف تعلّمي واضح، وليس مجرد نشاط قد يتواءم أو لا يتواءم مع معيار ما.

٢- تأكد من وضوح فهم الهدف التعليمي

يُسلِّم المعلمون عادة وثائق منهاج كي يستخدمونها في التخطيط الدرسي، وهي وثائق تتضمن أهداف تعلم عامة وخاصة تضعها الولاية أو لجنة المنطقة التعليمية، وقد تكون اللغة أحياناً فضفاضة أو مبهمة وقد تستخدم مفردات غير مألوفة، ولما كان معظم الولايات قد صاغ معايير الولاية في صورة أهداف تعليمية، فإن المعلمين ينبغي أن يتأكدوا مما يعنيه المعيار قبل البدء بتفكيكه، ومن المهم أن يكون الهدف واضحاً للمعلمين، وكذلك كيفية تقويمه للتأكد من إتقان الطلبة له.

٣- تحديد خطوات التعلم الضرورية لتحقيق الهدف

ما أن يتضح هدف التعلم الواسع بجلاء أمام المعلم، حتى يأتي دور الخطوة الثانية في عملية تحليل المهمة وهي تفكيك الهدف إلى التعلم الأساسي الضروري لتحقيق هذا الهدف. وعادة ما يتخذ هذا صورة عملية عصف دماغ تتمركز حول السؤال التالي: «ما الذي ينبغي أن يعرفه الطالب ويقوم به لتحقيق هذا الهدف؟» ومن الأهم في هذه المرحلة التركيز على التعلم الضروري دون الاهتمام بتسلسل التدريس فإذا أردنا أن يقرأ الطالب الوقت وفقاً للساعة الواحدة (وليس الدقيقة أو الثانية) على ميناء ساعة تقليدي (بعقارب) فإن على الطالب أن يتمكن أولاً من تعرّف الأعداد من ١-١٢، وأن يفهم الفرق بين العقرب الكبير والعقرب الصغير على ميناء الساعة، وهكذا..

٤- إرساء ترتيب متسلسل منطقي للتدريس

بعد تحديد التعلم الأساسـي، تأتي الخطوة الرابعة في عملية تحليل المهمة وهي إرساء ترتيب متسلسل صحيح للتدريس، وما يمكن أن يحقق هذا هو توفير تسلسـل للتعلم من الأكثر بساطة إلى الأكثر تعقيداً، ويبين الشـكل ٤-٧ مهمة تحليل هدف غير معرفي وهو السـباحة الحرة وقد تم تفكيكها إلى خطوات التعلم الأساسـية متسلسـلة من أكثر الخطوات

هدف الوحدة: سيتمكن المتعلم - عند إتمام هذه الوحدة - من السباحة سباحةً حرة عبر حوض السباحة لمسافة ٥٠ ياردة.

تحليل المهمة : هل يستطيع المتعلم أن:

١- ينزل إلى الماء؟

٢- يضبط تنفسه؟

٣- يضع وجهه في الماء؟

٤- يضرب برجليه بمساعدة لوح ضرب؟

٥- يظهر ضربات ذراع ملائمة وتقنيات تنفس؟

٦- يحقق تآزراً بين ضربات الذراعين و الرجلين؟

٧- يحقق التآزر بين الذراعين وتقنيات التنفس وضربات الرجلين؟

٨- يحقق التآزر بين تقنيات السباحة الحرة بحيث يندفع في الماء مسافة عشر ياردات دون مساعدة؟

٩- يحقق تقنيات سباحة حرة مناسبة للاندفاع مسافة عشرين ياردة دون مساعدة؟

١٠- يسبح سباحة حرة في الحوض لمسافة ثلاثين ياردة بدون مساعدة

١١- يسبح سباحة حرة في الحوض لمسافة أربعين ياردة بدون مساعدة؟

١٢- يسبح سباحة حرة في الحوض لمسافة خمسين ياردة دون مساعدة؟

الشكل ٤-٧ تحليل مهمة سباحة حرة

بســـاطة إلـــى أكثرها تعقيــداً. ولاحــظ أن هذا الهدف يُفــكَّك من أول الخطوات الأساســية وهي النزول إلى الماء، ويحتـــاج المعلمون - عندما يقومـــون بتحليل مهمة للأهداف المعرفية - إلى تحديد الأمور الجوهرية التـــي ينبغي أن يعرفها الطلبة ويقـــدرون على القيام بها لتحقيق الهدف، ويوضـــح هذا أيضاً مـــا الذي ينبغي أن يُعلِّم وما الـــذي ينبغي أن يتعلمه الطلبة، ويبين الشكل ٤-٨ مثالاً لتحليل مهمة هدف معرفي.

هدف التعلم : سوف يظهر الطالب قدرته على تقويم رأي المؤلف من خلال تبرير هذا الرأي استناداً إلى حقائق في القصة.

تحليل المهمة: يستطيع المتعلم أن :

١- يعرف مصطلحيّ «حقيقة» و «رأي».
٢- يعطي مثالاً عن حقيقة ورأي.
٣- يصنف أقوالاً على أنها حقائق أو آراء.
٤- يضرب أمثلة عن أقوال تتضمن حقائق وآراء.
٥- يحدد مواضع المحاكمة العقلية الخطأ في رأي المؤلف.
٦- يبرر ما إذا كان قول ما هو حقيقة أو رأي (باستخدام هدف المؤلف).
٧- يحدد حقائق وآراء في مصادر متنوعة (إعلانات، دعايات.. إلخ).
٨- يشرح وجهة نظر المؤلف.
٩- يقوِّم موثوقية المصدر.
١٠- يدمج معارف واستراتيجيات حقائق وآراء في صور مختلفة من الكتابة.
١١- يصوغ رأياً على أساس معلومات في مقطع من نص.
١٢- يقوِّم رأي المؤلف من خلال تبرير هذا الرأي استناداً إلى حقائق في القصة.

الشكل ٤-٨ : تحليل مهمة الحقيقة والرأي

نظراً لأن معارف الطالب ومهاراته تتباين في معظم الفصول الدراسية، فإن الطلبة قد يكونون في مواقع مختلفة على سلم تحليل المهمة في أي وقت بعينه، لذلك، فإن على المعلمين – إذا أرادوا تلبية حاجات التعلم الفردية – أن يمارسوا التشخيص ويقدموا الوصفات عندما يتعلق الأمر بالتدريس، إذ عليهم أن يحددوا بدقة حاجات التعلم لكل طالب على حدة، وأن يقدموا بعد ذلك وصفة التدريس الملائمة للمساعدة على تلبية هذه الحاجات المحددة.

الخطوة النهائية

لقد قطعنا الخطوتين الأساسيتين الأوليين في مواءمة التدريس الكلية، فقد ابتدأنا بتنظيم أهداف المنهاج ونقاط الاستناد في تسلسل منطقي باستخدام مصفوفة الانسجام، أما خطوتنا الثانية فكانت تحليل الأهداف وتفكيكها لاستهداف مستوى التفكير المطلوب وتسلسل التعلم المطلوب للتمكن من كل هدف، ويبقى علينا خطوة أخرى نخطوها وهي: التقويم المنتظم والفعال الذي يوفر للطلبة والمربين تغذية راجعة حول تقدم تعلم الطالب، وإذا كان لهذه التغذية الراجعة أن تنجح في تأثيرها على أداء الطالب في التقويمات العامة، فإنها ينبغي أن تتواءم أيضاً مع المنهاج واستراتيجيات التدريس، وكذلك مع الاختبارات العامة ذاتها، وسوف يكون موضوع الفصل الخامس من هذا الكتاب دور التقويم الصفي في تحقيق مواءمة التدريس الكلية.

الفصل الخامس
مواءمة التقويم

كيف يستطيع المعلمون التأكد من أن الطلبة تعلموا تلك الأمور التي يتوقعون منهم تعلمها؟ يؤدي التقويم دوراً حاسماً في عملية مواءمة التدريس الكلية لأنه يساعدنا على تحديد ما أتقنه الطلبة من التعليم الجوهري، وما هي محطتهم التالية في عملية التعلم. وغالباً ما تراجَع نتائج التقويم باختصار لتودع بعد ذلك في خزائن الملفات، إلا أن هذه البيانات يمكن أن تزودنا بمعلومات قيمة حول تقدم الطلبة وفعالية التدريس، لقد حان وقت خروج بيانات التقويم من أدراج الملفات إلى ضوء النهار حيث يمكن لها تقديم يد العون لتعلم الطلبة.

رأيان حول التقويم

من المهم أن نفهم أن هناك – فعلياً – طريقتين في النظر إلى التقويم؛ الأولى ترى أن الهدف الرئيس للتقويم هو المساعدة فيما يعرف بمهمة «صنف وانتخب» في المدرسة، ويؤكد هؤلاء الذين يتبنون وجهة النظر هذه على استخدام نتائج الامتحانات لتحديد الصفوف والرتب ومتابعة الطلبة وتصنيفهم في مجموعات متجانسة على أساس درجات الاختبارات.

أما الرأي الثاني فيرى أن هدف التقويم الرئيس هو مساعدتنا في الحصول على معلومات مهمة حول تعلم الطلبة بحيث نكيف التدريس حتى يلبي حاجات كل طالب، وتبين بحوث «المدارس الفعالة» التي أجراها لورنس ليزوت وزملاؤه أن المدارس التي تتميز بنجاح لافت في أدائها

ترى في التقـويم أداة تتيح لها الحصول على معلومات مهمة حول موقع الطلبة في عملية التعلم، وليس أداة لتصنيف وانتخاب الطلبة، وتستخدم هذه المعلومات لتكييـف برنامج التدريس بحيث يلبي حاجات كل طالب. وفـي الواقع، فإن ليزوت يحدد «الرصد الدائـم لتقدم الطالب» بصفته أحد العوامل المسـبقة التي ترتبط بالمدارس الفعالـة، وبحكم التعريف، فإن تقدم الطالب الأكاديمي يقاس في المدرسة الفعالة مراراً وتكراراً من خلال إجراءات تقويم معينة، وتسـتخدم النتائج لتحسين أداء كل طالب، وكذلك لتحسين برنامج التدريس (ليزوت وماكي، ٢٠٠٢م، ص ٢٠٧).

ومـن الواضح أنه كلما زادت وتيرة تقويمنا، كلما زادت المعلومات التي يمكـن أن نحصل عليها عن طلبتنا. وقد أشـار الجيـل الأول من بحوث «المـدارس الفعالة» إلى أهمية مراقبة المعلمـين لتقدم الفصول عن كثب (ليزوت وماكي، ٢٠٠٦م)، فكل معلم في كل فصل دراسي ينبغي أن يعرف موقـع كل طالب بالنسـبة لما أتقنه وأين سـيتوجه بعد ذلـك، كما يؤكد الجيـل الثاني من بحوث «المدارس الفعالة» على ضرورة العمل مباشـرة مع الطلبة لمسـاعدتهم على مراقبة تقدمهم في أثناء تعلمهم، ويمنح هذا الطلبة ملكية للتعلم ، ويتيح لهم إدراك ما تعلموه بصورة جيدة، وما الذي يحتاجون إلى تعلمه لاحقاً (ليزوت وماكي، ٢٠٠٦)، وإحدى الطرق للقيام بهذا هو اسـتخدام مخططات الإتقان لمتابعة عملية تعلم الطلبة (الشكل ٥-١).

فـي مخطط الاتقـان، يوضح التعلم الأساسـي – المطلوب في وحدة تدريسية بعينها – أفقياً في أعلى المخطط، ويستطيع المعلمون استخدام المخطط لمتابعة تعلم الطالب، كما يستطيع الطلبة استخدام مخططاتهم

الفردية لمتابعة تقدمهم الذاتي، بل إن في وســع المعلم أن يرفق نشاطات منزلية يســتطيع أولياء الأمور اســتخدامها لدعم التعلــم الذي يتم في المدرسة.

وينبغــي أن يســتخدم المعلمون إجــراءات تقويم متنوعــة في الفصل الدراســي، ومن الواضح أن الطريقة التي ندرس بها ينبغي أن تتواءم مع الطريقة التي نقوِّم طلبتنا بها، أما الســبل التي سنقوّم بها طلبتنا، فهذا يعتمد على ما نريد منهم أن يتعلموه.

وحدة: ....

المعلم: ....

اسم الطالب	مهمة تعلم (١)	مهمة تعلم (٢)	مهمة تعلم (٣)	التقويم	مهمة تعلم (٤)	مهمة تعلم (٥)	

الشكل ٥-١ : مخطط إتقان

التعليم للإتقان

كان هناك صيــاد يتبجح دوماً بأنه علَّم كلبه العجوز كيف يغني أغنية شــعبية شائعة، وبعد أن ضاق أقرانه ذرعاً بتبجحه، قرروا أن يطلبوا منه الاســتماع لغناء الكلب، واستجاب الصياد لطلب أقرانه، وأخرج كلبه من

صندوق شـــاحنته الخلفي وجلس بجانبه، وأمره بالغناء، ولم يفعل الكلب شـــيئاً ســـوى أن لهث وهز ذيله، فطلب منه مرة ثانية أن يغني، فلم يفعل غيـــر ما فعله أول مـــرة، واجتاحت موجة من الضحك الســـاخر أقرانه، وقالوا لـــه: «لقد كنا نعرف دوماً أنك لم تعلم هذا الكلب العجوز الغناء!» فأجـــاب صاحب الكلب قائلاً: رويدكم، لقد قلت إني علمته ، ولم أقل أنه قد تعلم!.

لقـــد غدا من المهم اليوم – أكثر من أي وقت مضى – أن يتقن الطلبة مهارات أساســـية، فما عاد يكفي تغطية المحتوى فحسب، إن المحاسبية في كل المســـتويات تتطلب ألا يعلِّم المعلمون فقط، وإنما أن يتعلم الطلبة أيضاً.

تعنـــي فكرة التعليم للإتقان أنه ينبغـــي توفير الوقت والدعم الكافيين الذين يحتاجهما كل الطلبة لإتقان المهارات الأساســـية، فإذا كنا ملتزمين بحق بألا نترك طفلاً يتخلف، فمن الضروري أن نضع برامج في مدارسنا لتلبـــي الحاجـــات الفردية لكل الطلبة، إننا نعـــرف أن الطلبة لا يتعلمون جميعاً بالمعدل ذاته أو بالطريقة ذاتها، وقد يتطلب التدريس المستند إلى المعايير من المعلم أن يكون مستعداً لإعادة تدريس الدرس بطريقة مختلفة إذا فشـــل طالب في تعلمه من المرة الأولى، ويســـتطيع المعلم – من خلال التقـــويم التكويني (أو ما يدعوه ريك ســـتجنز «التقويم من أجل التعلم») – الحصـــول على معلومـــات قيمة حول ما ينبغي إعـــادة تعلمه وما الذي أتقنه الطالب، وقد يحلل المعلم هذه التقويمات التكوينية لتصنيف الطلبة في مجموعات مهارية مرنة كي يعملوا في الأمور التي ظهر ضعفهم فيها، وكي يثروا تلك التي ربما بدت قوتهم فيها أيضاً.

وينبغي أن يكون المعلمون على استعداد أيضاً لتحديد ما الذي سيقبلونه كمعيـــار للإتقان، ولما كان مثل هذا التحديـــد ذاتياً جداً في الغالب، فقد يختلـــف هـــذا المعيار من معلم إلى آخر، فما يعـــدّ إتقاناً في صف قد لا يكون كذلك في الصف المجاور، ولمعالجة هذا الوضع، فقد يجتمع معلمو الصف الواحد، أو معلمو المادة الدراسية الواحدة ليتفقوا على معيار إتقان لمهـــارة بعينها في ذلك الصف، وتصمـــم بعض مناطق المدارس اختبارات نقاط اســـتناد تطبق أربع مرات في العام الدراســـي، فإذا لم تتوافر مثل هذه التقنيات، فقد تتفاوت توقعات الإتقان بين مدرســـة وأخرى، وترسي هذه الامتحانات الاستنادية معياراً للإتقان عبر المنطقة التعليمية، منشئة بذلك فرصاً متســـاويةً لكل الطلبة في كل المدارس ضمن منطقة تعليمية معينة.

وســـواء أكانت التقييمـــات من صنع معلم صـــف،أو مجموعة معلمين يدرســـون نفس المادة الدراســـية في مرحلة بعينها في نفس المدرسة، أو على مســـتوى المنطقة التعليمية، فإن الســـؤال يبقى هـــو ذاته: «ما الذي ســـنقبله كدليل على أن الطلبة أتقنوا مـــا نتوقع منهم تعلّمه؟» وينبغي أن تكون معايير الإتقان هذه صارمة ومتواءمة مع معايير الولاية وتقويماتها، وكي يقوم المعلم بهذا، فإن عليه أن ينشـــئ أولاً أداة تقويم ملائمة تصمم لقياس ما يُتوقع من الطلبة تعلمه.

أنماط من التقويم

هناك نمطان عامان من التقويم: تقويم محكّي المرجع، وتقويم معياري المرجـــع، أما الاختبارات محكيّـــة المرجع فهي اختبـــارات تجرى لقياس

محكّات موضوعة مسبقاً، فدائرة السير في كل ولاية تجري اختباراً محكّي المرجع لمن يتقدمون للحصول على رخصة قيادة لتحديد ما إذا كانوا يمتلكون الكفاءة التي تؤهلهم للحصول على هذه الرخصة، بل إن هذه الدائرة على استعداد لأن ترسل -بسرور- كتيباً لمن يطلبه يتضمن كل ما ينبغي أن يعرفه ويقوم به السائق الذي يراعي متطلبات السلامة في ولاية بعينها، والمعلم في المدرسة يعرف -بالمثل- المحكّات التي ستقاس قبل التدريس، ويقيس التقويم ما إذا كان الطالب قد أتقن المحكات التي حددت مسبقاً، ويجري معظم الولايات اختباراً محكّي المرجع لطلبة مرحلة معينة لتحديد ما إذا كانوا قد أتقنوا ما تتطلبه معايير الولاية، وإذا تابعنا تشبيه رخصة القيادة، فإن السائق المقبل لن يختبر في امتحان القيادة الفعلي بكل المعلومات الواردة في الدليل لأن هذا سيستغرق وقتاً طويلاً جداً، لذلك فإن الامتحان هو عبارة عن عينة من الأسئلة المتصلة بمحكّات معينة. ومعظم المدارس - بالمثل- تجري تقويمات محكية المرجع مصممة بحيث تتضمن عينة تمثل تحصيل الطلبة لترى إن كان الطلبة أتقنوا ما تتطلبه المعايير المقررة مسبقاً التي يُتوقع منهم تحقيقها.

ما زال كثير من الولايات والمناطق المحلية يجري اختباراً معياري المرجع لطلبته، وهذه التقويمات - على خلاف الاختبارات محكيّة المرجع - لا تُعدّ لقياس أي معيار بعينه من معايير الولاية أو نقاط استنادها أو توقعاتها التعليمية، ذلك أن هدف الاختبارات معيارية المرجع هو تحديد أداء طالب بالنسبة لطالب آخر في الامتحان ذاته، لذلك فقد تقيس الاختبارات معيارية المرجع مهارات أساسية ليست موجودة في المنهاج، ومصفوفة الانسجام - كما أسلفنا - أداة قيِّمة مصممة للمساعدة على

تحديــد المهارات المتضمنة في المنهاج، وتحديد المهارات المقوَّمة، وتصمم برامــج الاختبارات فــي الولاية لقياس موقع الطلبة فــي نهاية العام، أو على امتداد عدة أعوام بالنسبة لتقدمهم في التعلم، ويعرف هذا بالتقويم النهائي، ومن المهم للمعلمين – إذا أرادوا أن يساعدوا طلبتهم على حسن الأداء فــي هذه التقويمات – أن يكثروا مــن التقويمات الصفية لضمان تحقيق الطلبة لأهداف التعلم، ذلك أنه من الجليّ أن الانتظار حتى نهاية العام تعرّف ذلك، سيكون متأخراً جداً.

التقويم الصفي

هناك عدة أشكال مختلفة من التقويم الصفي أو التقويم الذي ينشئه المعلم، مما يمكن أن يســتخدم للحصول على معلومات قيمة عن الطلبة، وتتراوح هذه الأشــكال من التقويم النظامــي إلى التقويم غير النظامي. ودعونا نضرب مثالاً، فإذا كنا نشعر بأننا لسنا على ما يرام وقمنا بزيارة الطبيب فقد يقوِّم حالتنا الصحية بأسئلة غير نظامية، وقياس حرارتنا، ليقــوم بعد ذلك بتوقــع متخصص حول ما نعاني منه، فإذا لم تتحســن صحتنا فقد نلجأ إلى تقويم أكثر نظامية، وقد يتخذ هذا التقويم إجراء تحليلات أو صور أشعة وما شابه.

التقويم غير النظامي

قد يتخذ هذا النمط من التقويم في الفصل الدراســي شكل المراقبة والاستماع وملاحظة الطلبة في أثناء عملهم، وقد يتخذ شكل طرح أسئلة عليهم حول ما يتعلمونه، ويمكن أن توفر إجاباتهم للمعلم معلومات مهمة، ويجري معظم المعلمــين تقويمات غير منتظمة في الفصل يومياً، وتكمن

قوة هذا النمط من التقويم في ســهولة وسرعة القيام به، فليست هناك أوراق امتحــان تُصحَّــح، ولا مقالات تُقرأ، إلا أن إحدى مشــكلاته عدم توثيق ما يمكن أن يجده المعلم خلال الملاحظة وطرح الأسئلة على الطلبة، كمــا أن الملاحظة دون وجود نموذج كمي قــد تُفضي إلى حكم فيه كثير من الذاتية من جانب المعلم، وقد يحتاج المعلم – فيما بعد – إلى ســجل أكثــر دقة يتضمن بيانات نظامية لإطــلاق أحكام نهائية حول تقدم تعلم الطالب، والملاحظة التي تقول : «إني أعرف أن زيداً يستطيع القيام بهذا لأني رأيته يقوم به الأربعاء الماضي» قد لا تكون كافية، وثمة مسألة أخرى هي أن التقويم غير النظامي قد لا يوفر لنا – كما يفعل التقويم النظامي – صورة بالدقة المطلوبة لما يعرفه الطلبة وما يقدرون على القيام به.

التقويم النظامي

كمــا أن الطبيــب يطلب تحليــلات نظامية للحصول علــى معلومات أكثــر دقة عن مريضه، فإن المعلم قــد يختار إجراء تقويم نظامي للطلبة علــى نحو منتظم للحصول على دليل يبين مــا إذا كان الطلبة قد أتقنوا مهارات أساســية، وما دام المعلمون مساءلون عن التعلم، فإنهم غالباً ما يعتمدون على اســتخدام التقويمات النظامية للحصــول على معلومات حول طلبتهم.

ثمة نمط من التقويم النظامي يســتخدمه المعلمون غالباً هو الاختبار الكتابي، وقد يتخذ هذا الاختبار شكل الإجابة بصح أو خطأ، أو مضاهاة بنــود ، أو مــلء فراغات، أو اختيــار من متعدد، أو إجابــات مفتوحة أو اختبارات مقالية، ويمكن لمثل هذه الاختبارات الكتابية أن تمنحنا معلومات

مهمة حول ما يعرفه الطلبة ويقدرون عليه، وتســتخدم غالباً في الفصل لقياس تقدم الطلبة.

من المهم ضمان الانســجام بين التقويم ومــا الذي نريد معرفته حول تعلم طلبتنا، فأســئلة «صح وخطأ» - على سبيل المثال - سهلة الصياغة والتصحيح، ولكن هناك احتمال دوماً أن تكون الإجابة نتاج توقع فحسب، وكثير من اختبارات هذا النوع تبنى بطريقة تقاس فيها المعرفة الأساسية فقط، فإذا كنا نريد قياس قدرة الطالب على التفكير في مستويات أعلى، فقد يكون شــكل آخر من التقويم أكثر ملاءمة، وتصمم أســئلة المضاهاة ومــلء الفراغات عادة لقياس مهارات التفكير ذات المســتوى الأدنى، إلا أن أســئلة الاختيار من متعدد، والأســئلة المفتوحة والاختبارات المقالية تكون - إذا صممت بعناية - طرقاً ممتازة لتقويم مهارات التفكير العليا، وتقويمات الاختيار من متعدد ســريعة وسهلة التصحيح، وتستخدم عدة ولايات هذا الشكل كصورة أساســية لاختبارات الولاية، ويمكن أن تزود اختبارات الأسئلة المفتوحة والأسئلة المقالية المعلم بمعلومات قيمة أيضاً، ومهما يكن من أمر، فإن قراءتها وتصحيحها - وفقاً لنموذج وضع مسبقاً - تستغرق وقتاً.

ثمة نمط آخر من التقويم في الفصل الدراسي يتضمن إظهار الطالب لكفايته من خلال ضرب معين مــن الأداء، ومادة التربية الرياضية مثال واضــح على تقويم الأداء أو الإظهار هــذا، فقد يترتب على طالب يتعلم كرة السلة أن يظهر تمكنه من تنطيط الكرة، وتسديد رميات حرة، ..إلخ. وأفضــل طريقة لقياس مثل هذا الأداء هو أن يظهرها الطالب فعلياً، إلا أن المعلم قد يختار أن يقوِّم معرفة الطالب وفهمه لقواعد اللعبة من خلال

امتحـــان كتابي. وثمة مثال آخر علـــى تقويم الأداء أو الإظهار، هو قيام معلم الأحياء في المرحلة الثانوية بتقويم قدرة الطلبة على اســتخدام المجهر على نحو فعال بأن يطلب منهم صنع شريحة، وأن يضعوها في موضعها المناسب على المجهر، ويضبطوا إضاءتها، ويبأوروا العدسة.. إلخ.

ويتطلب تقويم الأداء أو الإظهار أن يجهز المعلم أنموذجاً كمياً مســبقاً يستطيع بوساطته قياس نجاح الطالب، وينبغي أن يطّلع الطلبة على هذا الأنموذج قبــل التقويم، وهناك فائدة إضافية لهذا التقويم تكمن في أنه يمكِّن الطلبة من اكتساب ثقة بأنفسهم من خلال تقديمه أمام الآخرين.

ويتضمن شـــكل آخر من تقويم الأداء مشروعات جمعية وفردية، وقد يُظهر الطلبة أنهم أتقنوا مهارات معينة بالعمل في مشـــروع يتطلب منهم الاعتماد على معارف ومهارات معينة، فقد ينشئ طالب معين في الصف الرابــع مخططاً أو ملصقـــاً لتبيان أنه أتقن مفهـــوم دورات الحياة، وقد تتعاون مجموعة من طلبة الفيزياء في المرحلة الثانوية في تصميم جسر، مظهريـــن بذلك قدرتهم على تطبيق مبـــادئ فيزيائية ورياضية وتحقيق التكامـــل بينها، ويقوّم المعلم – بعد ذلـــك – العمل من خلال نموذج كمي موضوع مســبقاً يحدد بالتفصيل ما الذي يميز مستويات الإتقان الممتازة والكفيّـــة التي – جاءت دون المعاييـــر المطلوبة، وهناك فوائد إضافية في مثل هذه الجهود الجمعية في المشروعات مثل تشجيع التعاون والتشارك بين الطلبة، وهما مهارتان حياتيان مهمتان للغاية.

ويمكن استخدام العروض الشـــفوية لتقويم إتقان الطالب، ويمكن أن يتم هذا فردياً أو كفريق، وينبغي أن يعدَّ المعلم أنموذج تصحيح كمي مسبق

– على شـــاكلة أي نوع من تقويم الأداء – وأن يكون هذا الأنموذج واضحاً للطلبة بحيث يفهمون المهارات الأساسية الضرورية لهذا العرض، وينبغي توخي الحرص على تحقيق انســجام بين المهــارات وخصائص المحتوى – في أنموذج التصحيح – مع معايير التعلم ومهارات العمل التي يعكسها المنهاج وفي التقويمات العامة.

يختار كثير من المعلمين اســتخدام «تقويم القِمطر»[1] كوســيلة لمتابعة التقــدم الفردي نحو تحقيــق أهداف التعلم، والقماطــر طريقة ممتازة لتبيــان نمو الطالب عبر مرحلــة من الزمن، إن إتاحــة الفرصة للطلبة لاختيار نماذج من أفضل أعمالهم يساعدهم على اكتساب الثقة بأنفسهم ورؤية نموهم وتحســنهم الذاتي، إن نمــاذج التصحيح الكمية التي يمكن تطبيقهــا على أعمــال مختارة للطالب عبر فترة مــن الزمن يوفر تغذية راجعة تقويمية متســقة للمعلم والطالب على حد سواء، وإذا كان تصميم بعض نماذج التصحيح هذه صعباً أكثر من نماذج تصحيح واجبات محددة، فإن الاتســاق الذي توفره يميز بين تقويم القمطر الحقيقي ومجرد ملف آخر محشو بأعمال الطالب.

ويتيح فحص أداءات الطالب – باستخدام الأفلام أو أشرطة التسجيل – فرصة للمعلم لإنشــاء نوع من قمطر تقويم الأداء، فقد يســجل المعلم شــريطاً صوتيــاً لقراءة طلبة في الصف الأول جمــلاً قصيرة في مطلع العام، وجملاً أكثر تعقيداً في منتصفه، وقصة كاملة يختارونها بأنفسهم في نهاية العام الدراســي. والعروض البصريــة، أو جعل الطلبة يقدمون

١- استحسنت هذه الترجمة لكلمة Portfolio. والقِمطرُ لغة هو الحقيبة «المترجم».

عروضـــاً مصورة في فيلـــم يحقق هدفاً مماثـــلاً، إلا أن عليك أن تحذر من الوقوع في مصيدة اســـتخدام الأشـــرطة البصرية أو السمعية لمجرد اســـتخدام هذه التكنولوجيا، فقد يجعل هذا من السهل طغيان المتطلبات التكنولوجية والإدارية لهذه المشـــروعات على قيمتها كتقويمات، ودعوني أؤكد مرة أخرى، أن البدء بأنموذج تصحيح كمي قوي سوف يساعد على المحافظة على تركيزنا في تقويم تعلم الطالب.

قد يكون مـــن الصعب تقويم مهارات التعلم المبكـــرة التي يركز عليها في مســـتوى التعليم الابتدائي، فالمعلمون قـــد يختارون أحياناً الاحتفاظ بسجلات قصصية عن الطلبة كوسيلة للتقويم، وقد تحمل معلمة الروضة بطاقة ملاحظات تســـجل عليها متى أظهر الطفل مهارات بعينها خلال وقت اللعب، ويكتب على سجل تعلم الطالب المهارة والوقت والتاريخ.

لا تمس هذه القائمة سوى سطح عدة أنماط من التقويم الصفي التي يستخدمها المعلمون لتوفير تغذية راجعة مستمرة عن تقدم الطالب، ولن تكـــون أي تقنية تقويم لوحدها ملائمة لكل نوع مـــن المهارة والتعلم، كما أن الأمر بحاجة لشـــيء من الإبداع لتصميم تقويمات توفر خبرات تعلم مســـلية ومثيرة وبيانات أداء موثوقة للطالب، لكن هذا النوع من التقويم المستمر يجعل من المعلم باحثاً نشطاً في الصف، لأن البحث عن معلومات مفيـــدة عن تحصيل الطلبـــة يحل محل العادة والتوقع، وســـوف يضيف مســـتوى جديداً من المهنية والفعالية إلى ممارسات التعليم القديمة، ولن يمضي المعلمون – بعد الآن – العام الدراســـي وهم يخشـــون من إعلان نتائج الاختبارات الســـنوية، وإنما سيعرفون – بدلاً عن ذلك – ما الذي تعلمه طلبتهم.

اختبار نقاط الاستناد

تســتخدم بعض المدارس والمناطق التعليمية تقويمات نقاط الاستناد لطلبتها في نهاية كل تسـعة أسـابيع، وترى مناطـق تعليمية عديدة أن توقعات الإتقان من الطلبة - بدون هذه التقويمات - تختلف من مدرسة إلى أخرى، بل إنها يمكن أن تختلف من معلم إلى آخر في المدرسة ذاتها، وبعبارة أخرى، فما يمكن اعتباره أداءً متميزاً في صف معين قد لا يعدو اعتباره مقبولاً في الفصل المجاور، وقد كانت هذه هي الحال في المدرسة الابتدائية التي كنت مديرة لها.

كان معظم طلبة المدرسة من بيوت فقيرة ومحرومة، وأنا أتذكر طالباً فــي الصف الخامس كان يحاول بذل أقصى جهده في الفصل، وقد كان مــن أكثر الطلبة تفوقاً من الناحيــة الأكاديمية، وكان يحرز دوماً درجات «أ» على صحيفة درجاته في نهاية كل فترة اختبار، وبعد مرور الأســابيع التســعة التالية، شــعرت بالحزن عندمــا علمت بانتقاله مــن منطقتنا التعليمية إلى منطقة أخرى، إلا أني ســعدت عندما سمعت أنه سيذهب إلى مدرســة جديدة رائعة في منطقة متميزة من مجتمعنا المحلي، وكان مدير المدرســة الجديدة صديق مقرب منــي، واتصلت به لأطلب منه أن يضع هذا الطالب مع أحد أفضل معلمي مدرســته كي أضمن اســتمرار نجاحه، وعندما انصرمت أســابيع تســعة أخرى، اتصلت بالمدرســة كي أطمئن إلى درجات الطالب، إلا أن ما ســبب خيبتــي هو ما قاله زميلي المدير لي أنــه حصل على أربع درجات فقــط «ج» ودرجتين «ب»، وقلت متعجبة: «لا يمكن أن يكون هذا صحيحاً، لقد كان دوماً طالباً من فئة «أ» في هذه المدرسة» فأجاب زميلي قائلاً : «حسناً، ولكنه طالب متوسط في

المدرسة الجديدة» لقد كشف هذا الموقف ذاتية عملية وضع الدرجات: إذ لم تكن توقعاتنا من العمل الذي يستحق درجة «أ» مساوية لتوقعاتهم من هذا العمل.

إن اختيار نقاط الاستناد على مستوى المنطقة في مواءمة التدريس الكلية يفيد في تحقق تجانس وتساوٍ في الفرص في ميدان اللعب الأكاديمي، ذلك أن المعلمين إذا أرادوا القيام بتقويم نقاط استناد على مستوى المنطقة، فإن عليهم الاتفاق على اتباع نظام متسلسل للتدريس لمدة تسعة أسابيع، وتقوم المنطقة على أساس نظام التدريس هذا، فإن المنطقة بتطوير تقويم صارم يتخذ عادة نفس الصورة التي يتخذها تقويم الولاية في نهاية المرحلة، ويصمم هذا التقويم الرباعي لقياس التعلم الأساسي الذي يُعلَّم خلال فترة الأسابيع التسعة المعينة، ويبين الشكل ٥-٢ التعلم الأساسي الذي ينبغي على الطلبة إتقانه في كل فترة تسعة أسابيع في مادة القراءة للصف الرابع.

يقيس أول اختبار نقاط استناد التعلم الأساسي في نهاية الأسابيع التسعة الأولى، أما اختبار نقاط الاستناد الثاني فيقيس التعلم الأساسي في الأسابيع التسعة الثانية، وربما عاد إلى التسعة الأولى واختار عينات منها للاختبار أيضاً على سبيل المراجعة.

الأسابيع التسعة الأولى	الأسابيع التسعة الثانية	الأسابيع التسعة الثالثة	الأسابيع التسعة الرابعة
الجنس الأدبي: الشعر	الجنس الأدبي: الحكاية	الجنس الأدبي: النثر العادي	الجنس الأدبي: المسرحية
قراءة مقاطع من صفحة واحدة	قراءة مقاطع من صفحتين	قراءة مقاطع من ثلاث صفحات	قراءة مقاطع من أربع صفحات
الفهم الأساسي	الوصول إلى تعميمات	تحليل النص	اللواحق[١]
اللغة المجازية	بنية القصة	تصفح سريع عن معلومات في النص	بحث متأن عن معلومات في النص
الفكرة الرئيسة	المقارنة / المقابلة	علاقات السبب بالنتيجة	أشكال فن[٢]
التوقع بالنتائج	القيام باستدلالات	الطباق	الجناس
الحقيقة والرأي	ربط الذات بالنص	تحديد التفاصيل المهمة	الوصول إلى نتائج
وجهة نظر الكاتب	التلخيص	السوابق[٣]	ربط نص بنص
الوصول إلى نتائج	مصطلحات / مهارات معينة	المترادفات	التنظيم
مخططات KWL[٤]	شبكات كلمات[٥]	خرائط عناكب[٦]	مراجعة
تقويم نقاط استناد	تقويم نقاط استناد	تقويم نقاط استناد	تقويم الولاية

الشكل ٥-٢ : اختبار نقاط استناد في القراءة للصف الرابع

١- حرف أو مقطع يلحق بالكلمة - في اللغة الإنجليزية - لغرض نحوي.
٢- دوائر متداخلة أو متباعدة تبين تصويراً للعلاقات بين المفاهيم.
٣- حرف أو مقطع يسبق الكلمة لأسباب دلالية.
٤- مخطط يملؤه الطالب قبل البدء بمشروع يكتب فيه : ما يعرفه قبل البدء، وما يريد أن يعرفه، وما تعلمه بعد نهاية المشروع.
٥- مخطط يتألف من دائرة مركزية تكتب فيها كلمة أساسية، ودوائر حولها يكتب فيها كلمات متصلة بالكلمة الأساسية.
٦- دائرة تكتب عليها الفكرة الرئيسة وتتفرع منها خطوط تكتب عليها التفاصيل.

وبالمثل، فإن اختبار الأسابيع التسعة الثالثة يقيس كل التعلم الأساسي، ويختـــار عينات مـــن الفترتين الأولى والثانية مـــن التدريس، أما التقويم الرابع فسيكون اختبار الولاية، يمكن تطوير اختبارات نقاط الاستناد هذه بســهولة في بنوك لبنود الاختبارات، أو باختيار بعض البنود المسموح بها من تقويمات الولاية، وإذا أجريت اختبارات نقاط الاستناد على صحائف حاســوبية وكانت التكنولوجيا اللازمة متوافرة في المدرسة، فإن المديرين والمعلمـــين يمكن أن يتســلموا نتائج اختبار نقاط الاســـتناد فور الانتهاء من إجرائه تقريباً، ويســـتطيع المديرون والمعلمـــون في الغالب الحصول على خلاصـــة عن أداء كل صف ومرحلة، بالإضافـــة إلى تحليل مفصل للمهـــارات لدى كل طالب على حدة، ويمكن اســـتخدام هذه النتائج على التو للتصحيح والإثراء.

وثمة فائدة كبيرة نحصل عليها من اختبارات التلاميذ وفق نقاط الاســـتناد والتي تجري بانتظام؛ فاختبار نقاط الاســـتناد على مســـتوى المنطقة لا يســـاعد في تحقيق تجانس توقعات الإتقان عبر المنطقة ككل، لكنـــه يتيح للمديرين والمعلمين ثلاث فـــرص مهمة للتوقف وإجراء تقويم نظامـــي يحدد أين يقف طلبتهم من حيث إتقانهم للمهارات الأساســـية، ويحصـــل المعلمون على معلومات عن تدريســـهم بتحليـــل النتائج وتلقي معلومات بشـــأن وجوه المعالجة والإثراء المحـــددة المطلوبة لدى طلبتهم، كما أن التقويم الرباعـــي -أخيراً- يمنح الطلبة ثلاث فرص للتدرب في مواقف اختبارية تحاكي تقويم نهاية المرحلة.

تعليم مهارات أداء الاختبار

قد تحــدث أمور كثيرة عندما لا يُعدُّ الطلبة على نحو مناســب لأداء الاختبارات، وأتذكر الآن طالباً ســاحراً اســمه هاري رفض مرة الإجابة عن أســئلة اختبــار كاليفورنيا للتحصيل، إلا أنه لــم يرفض الإجابة عن الأســئلة فقط، بل مزّق كتيب الامتحان -وقد اســتولى عليه الإحباط- ورمى به إلى الأرض، وعندما ســألته عن ســبب إصراره التام على عدم الإجابة عن أسئلة الامتحان، أجابني بأنه فعل هذا لأنه لم يجد الاختبار منصفاً، فسألته – وقد تملكتني الحيرة لماذا يجد الاختبار غير منصف، أجابني بسرعة متعجباً: «لأني لم أذهب قط إلى كاليفورنيا».

لقد جرت هذه الحادثة -لحسن حظ هاري – في وقت لم يكن يُجرى فيــه كثير مــن هذه الامتحانــات المصيرية، ولو أن هــاري فعل اليوم ما فعله بالأمس فلربما أضاع على نفســه فرصة انتقاله إلى الصف التالي، ومــازال عدد كبير من الطلبة اليوم يجد صورة وخبرة الاختبارات العامة الحاســمة مربكة ومخيفة كما وجد هاري اختباره ذاك، إن تزويد الطلبة بمهــارات أداء الاختبار التي يحتاجونها – لإظهــار ما يعرفونه في هذه الامتحانات المصيرية – جزء مهم من عملية المواءمة التدريسية الكلية.

وقد لا يظهر جهد عام كامل بذله الطلبة والمعلمون إذا اضطر الطلبة للمعاناة خلال موقف الامتحان؛ فإذا اســتعصى حل المســألة الثانية في الامتحان وأخفق الطالب في مراعاة وقت الامتحان، فلن يعرف أحد أبداً ما إذا كان بوســعه الإجابة عن الأسئلة التي لم يتمكن من استكمالها إذا انتهــى الوقت، وإذا افترض طالب ما أنــه يعرف التعليمات، فلم يقرأها،

فقــد يبدأ بالإجابة عن الأســئلة على نحو خاطئ، ومشــكلات من هذا النــوع تحبط الطلبــة والمعلمين معاً، ومن الخطأ تقــويم الطلبة في أمر ما لم يُعلَّموه من قبل، وهذا ينطبق على شــكل الامتحان ومحتواه أيضاً، ومن المهم مســاعدة الطلبة على تعلم أسباب أهمية الاختبارات وتطوير مهارات تمكنهم من بذل أقصى جهدهم عندما يؤدون اختباراً ما.

وحتى يتمكن الطلبة من «إظهار ما يعرفونه» فإنه ينبغي إعدادهم على نحو ملائــم بتدريبهم على مهارات أداء الاختبــارات. ويجد المعلمون أن دمج مهارات أداء الاختبارات – في برنامجهم التعليمي المعتاد – ســهل نسبياً ومفيد للغاية في الوقت ذاته، ويستفيد الطلبة على وجه الخصوص من الانتباه على نحو خاص إلى فهم شــكل الامتحان، وتطوير مفرداتهم، وزيادة مهاراتهم في إدارة توترهم.

شكل الاختبارات

ينبغــي على الطلبة – حتــى ينجحوا في الاختبــارات المعيارية – أن يكونوا قادرين على اتباع تعليمات متعددة الخطوات تعطى لهم شفاهاً أو كتابة، وينبغي أن نكون قادرين على ضبط سرعتهم وتوزيع وقتهم بصورة ملائمــة، فصرف كثير مــن الوقت في مصارعة ســؤال واحد يمكن أن يفضي بهم إلى ترك أســئلة أخرى إذا انتهى الوقت، ومن المهم للطلبة أن يتعلموا العمل تحت الضغط، كما أنهم يســتطيعون – من خلال الممارسة – أن يعتادوا على الســرعة التي ينبغي أن يعملــوا بها لإكمال الامتحان، وســوف يتعلمون إدراك أنهم يصرفون وقتاً أطول مما ينبغي على سؤال واحد، كما يســتطيع المعلمون مســاعدة الطلبة على ممارسة هذه المهارة

بســهولة خلال التدريس العادي في الفصل باســتخدام ســاعة توقيت لضبط زمن النشاطات، وقد تتضمن مهارات أداء الاختبار الأخرى قدرة الطلبة علــى تنظيم أفكارهم وتحويل إجاباتهم إلى صحيفة حاســوبية، وإدراك علامــات ورموز امتحانية شــائعة، وثمة مهارة أداء اختبار مهمة أخرى هي المحافظة على التركيــز لفترات طويلة من الزمن، والمحافظة على اســتقرار قلمي رصاصي مبريين على المقعد دون أن يســقطا على الأرض، قد يكون أمراً مهماً جداً بالنسبة لبعض الطلبة، ونحن نعرف أن مهارات أداء الاختبار هذه وما يشــاكلها لا يمكن تعلمها قبل أســبوع من الامتحان، فلابد من أن تكون جزءاً من برنامج تدريسي منتظم من بداية العام الدراسي إذا كان للطلبة أن ينجحوا.

المفردات

إذا كان الطلبة ســيبذلون أفضل ما عندهم في الاختبارات المعيارية، فينبغــي أن يمتلكوا مفردات قراءة غنيــة، أو – إذا كانوا صغاراً جداً – مفردات بصرية كثيرة، وبعبارة أخرى، ينبغي عليهم معرفة معاني كلمات كثيرة وليس مجرد القدرة على قراءة هذه الكلمات، وهذه مســألة مهمة للغايــة لأنه ليس من الممكن معرفة أي كلمات ســوف تظهر في التقويم، ولقد لاحظت مرة طالباً –في الصف الخامس- يؤدي اختبار ذكاء، وكان نص أحد أســئلة إدراك التشــابه: الجوزة للقشــرة كالبازلاء للـ..؟ ولقد راقبت مندهشــة ذلك الطالب اللامع وهو يجيــب قائلاً: «الورقة». وفي وقت لاحق من ذلك اليوم ســألته لماذا لم يجب «الجوزة للقشرة كالبازلاء للجراب»[1].

١– غلاف البازلاء.

نظر ذلــك الطالب إليّ وقد ظهرت علامــات الحيرة على وجهه، وقــال: «لماذا تضعين البازلاء في القــدم؟» لقد كانت الخبرة الوحيدة لهذا الطالــب مع الجوارب هي الجوارب التي تكســو قدمه بها قبل أن يلبــس حذاءه، ولم يكن لهذا الطفل الذي أتى من منطقة محرومة أي خبــرة على الإطلاق بجراب البازلاء، فالطالب لم يكن – في هذه الحالة – غير قادر على عقد المشابهة، ولكن المشكلة كانت في الافتقار إلى المفردات الضرورية.

إدارة التوتر

ينبغي للطلبة – إذا كان لهم أن ينجحوا – أن يكونوا قادرين أيضاً على ضبط التوتر الذي غالباً ما يصاحب أداء الاختبارات، ويمكن الســيطرة علــى التوتر من خلال النظــام الغذائي والراحة والتدريــب. وينبغي أن يتأكــد المعلمون من أن الطلبة يتناولون وجبة مغذية قبل التقويم، ســواء في المدرســة أو البيت (وإحدى الاستراتيجيات هي إرسال إرشادات إلى أولياء الأمور قبل التقويم بيوم واحد)، ويمكن أن يساعد المعلمون الطلبة على الاســترخاء بجعلهم يقومــون ببعض التمارين الســويدية الخفيفة بجانب مقاعدهم، كما يســتطيع المعلمون مساعدة الطلبة على التخفيف من التوتر من خلال تقنيات الاســترخاء مثل التنفس العميق والاســتماع لموســيقى ناعمة مهدئة، وثمة طريقة أخــرى للتخفيف من التوتر تكمن في إتاحة الفرصة للطلبة لاســتخدام تقنيات تصور بصري مثل إغماض عيونهــم وتخيل أنهم ينعمون بجــو هادئ لطيف حيث يشــعرون بهدوء واسترخاء تامين.

إلا أن أحد أهم الطرق للطلبة والمعلمين للسـيطرة على التوتر والقلق هي الشـعور بالثقة والاسـتعداد الجيد للتقويم، وفي وسـع المعلمين أن يؤكدوا للطلبة –مرة تلو أخرى– أنهم قد درسـوا جيداً وأنهم مسـتعدون لخبرة الامتحان، وبقدر ما نشـعر بأننا مستعدون لموقف ما، فإننا نحس بتوتر أقل في العادة.

كيف نحقق هذا

من الواضح أن التقويم يؤدي دوراً حاسماً في عملية مواءمة التدريس الكلية، ويسـاعد التقـويم الصفي المتوائم الطلبـة والمعلمين على تركيز طاقتهـم علـى التعلم الذي ينبغـي أن يتقنه الطلبة بحيـث يتمكنوا من الأداء على نحو حسـن في التقويمات الحاسـمة، إن تقويم تعلم الطلبة علـى نحو متكرر يزود المعلم بمعلومات قيمة يمكن اسـتخدامها لتكييف التدريس لكل طالب على حدة ولتحسـين برنامج المدرسـة الشامل، كما تـزود تقويمات نهاية العام الدراسـي المعلم بمعلومـات مهمة عن مدى اتقان الطلبة للمهارات الدراسـية خلال العام الدراسي، إلا أن الانتظار حتى نهاية العام سـيجعلنا نتأخر كثيـراً، فلابد أن يقوم المعلمون بإجراء تقويمات متتابعة لتحديـد تقدم الطلبة في المعارض والمهارات والمفاهيم المفتاحية خلال العام الدراسـي، وتتخذ هذه التقويمات التكوينية صوراً مختلفة عديدة – بناءً على ما يُعلَّم، وسـواء استخدم المعلمون اختبارات كتابية أو تقويمات أكثر مباشـرة وواقعية مثـل إظهار المهارات، فإن في وسعهم استخدام المعلومات لتكييف البرنامج للطلبة.

والآن، وقد تتبعنـــا عملية مواءمة التدريس الكليـــة من بداية المعايير إلـــى نجاح الطلبة، فقد أزف الوقت لاســـتهداف بعض الأســـئلة المهمة: كيـــف نحقق كل هذا ؟ وكيـــف نحافظ على نمو الطلبـــة ونجاحهم عبر عدة ســـنوات؟ ومانوع الدعم والقيـــادة الضروري لضمان نجاح الطالب؟ ويخصص الفصل الأخير من هذا الكتاب لمكوِّن لا غنى عنه في التطبيق الناجح لمواءمة التدريس الكلية وهو : القيادة.

الفصل السادس
القيادة والتغيير

يعرف المربون الذين أمضوا ردحاً لا بأس به من حياتهم في هذه المهنة أن التغيير عامل ثابت في التربية، وإذا كان بعض هذه التغييرات إيجابياً، فكثير منها كان – من الناحية العملية – خاوياً من المعنى؛ ونتيجة لهذا، راح بعض المعلمين ينظرون إلى المبادرات التربوية الجديدة بعين الريبة والحذر، وغالباً ما تُرى المبادرات كـ «موضات سنوية» ونتيجة لذلك، فإن المربين غالباً ما يعانون مما يمكن أن يدعى على نسق الأمثال العامية «موضة تفوت ولا حد يموت»، وتراهم يختارون القعود وانتظار التغيير بدلاً من الانخراط في المبادرة، إلا أنه إذا كان لمواءمة التدريس الكلية أن تنجح، فإنها لا يمكن أن تكون مجرد موضة عابرة، إنها تغيير يحفل بالمعنى ثبت نجاحه وسيحدث حقاً فرقاً، ويؤثر على نحو إيجابي في تعلم الطالب.

ويمكن تطبيق مواءمة التدريس الكلية بنجاح إذا توافرت قيادة قوية على مستوى المدرسة لتتعاون مع معلمين قياديين رئيسين في تخطيط العملية وتنظيمها وتنفيذها، وقد يتطلب التنفيذ تغييراً في السياسة والإجراءات والموازنة والتطور المهني وغير ذلك من الوظائف المحورية في المدرسة، ويتمتع المديرون بالسلطة التي تخولهم اتخاذ قرارات مفتاحية يمكن أن تؤثر مباشرة في مواءمة التدريس الكلية على مستوى المدرسة. وسوف يتطلب التغيير رؤية مشتركة، وعمل فريق ومثابرة، ذلك أن العملية – بدون قيادة تكرس نفسها لها – سوف تنهار على الغالب، وسوف تعود المدرسة إلى سابق عهدها في ممارساتها التقليدية، ولا يعني هذا أن المديرين ينبغي أن يكونوا طغاة أو باعة يبرعون في تسويق ما يريدونه

حتى لو لم يكونوا يؤمنون بما يسوِّقونه. بل إن العكس هو الصحيح: فمفتاح هذه العملية هو الإدارة التشـــاركية، وسوف يقوم المعلمون بما هو صواب عندما يفهمون أهمية مواءمة التدريس الكلية ويمتلكون المعرفة والأدوات التي يحتاجونها في فصولهم الدراسية، وستكون مواءمة التدريس الكلية هدف المعلمين لأنهم يريدونها هدفاً لهم، وليس لأنهم ملزمون بهذا، ولعله من المفارقة أن يكون الوصول إلى اتفاق حول هذا في المدرسة هو علامة القائد القوي.

دور المدير

إذا كان ينبغي على كل أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة أن يكونوا شـــركاء في القيـــادة، فإن دور المدير لا بديل له، فمـــا من معلم أو إداري غيره يتمتع بنفس القدرة للتأثير في الموزانة والموارد والجداول والمعلمين، إنـــه دور لا يقبل التفويض لأي شـــخص آخر، وغالباً ما تكون مشـــاركة المديـــر الفعالة أهم عامل في تحديد ما إذا كانت مواءمة التدريس الكلية ســـتنفذ بنجاح وهناك عدة طرق يمكن لمدير المدرســـة أن يسير بمواءمة التدريس الكلية – أو بأي مبادرة تحســـين مدرسية ناجحة – من الفكرة إلى التنفيذ، بحيث تغدو جزءاً مقبولاً من ثقافة المدرسة، وينبغي أن يقود المدير العاملين معه من خلال:

- التركيز الدائم على المبادرة.
- المساعدة على تنفيذ العملية.
- تسهيل الوصول إلى المعلومات والمصادر.

- رصد التغيير.
- إثارة الدافعية.

التركيز على المبادرة

كانت لدي قطة لا تحب زيارة الطبيب البيطري، وفي أحد زياراتنا المخيفة لعيادته تبين أنها بحاجة لحقنة، وطلبت من الطبيب أن يأذن لي بمغادرة الغرفة لأني كنت أعرف أن الوضع سيكون كارثياً، ولكن الطبيب البيطري أكد لي أن القطة ستكون بخير، وأنها لن تحس أصلاً بوخز الحقنة، وأخذت أنظر مندهشة عندما ابتدأ يمددها على الطاولة، وغدت القطة عصبية لاحتمال سقوطها إلى الأرض، فقط راحت تراقب اتجاه حركتها، وبينما كان الطبيب يعطيها الحقنة لم يصدر عنها صوت، بل لم يرف لها جفن، فقد انصرف كل همها إلى التركيز على ألا تنزلق من على الطاولة؟!.

ذلك ضرب من التركيز العقلي الفردي الذي يحتاجه المديرون عندما يطبقون مواءمة التدريس الكلية، ولا ينبغي أن يحافظ المديرون على تركيزهم على عملية المواءمة فحسب ولكن عليهم أن يحافظوا على تركيز المعلمين والطلبة وكل المجتمع المدرسي على أهداف المدرسة في التحصيل الأكاديمي أيضاً، ولابد من أن يضمن المدير أن تكون كل وظائف المدرسة التي تؤثر في التدريس – مثل البرامج العلاجية وفرص التدريس الفردي – متواءمة مع العملية، وسوف يساعد جعل

مواءمة التدريس الكلية بؤرة تركيز أولى على التخفيف من الشـــواغل اليومية التي لا تسهم في التدريس النوعي وتعلم الطلبة الناجح (مثل تلك النشاطات التي تستهلك الوقت والجهد التي لا علاقة لها بعملية التعليم أو التعلم).

ينبغي أن يبدأ المديرون بتوصيـــل أهمية عملية مواءمة التدريس الكليــة للمعلمــين، وقد وجدت –فـــي الغالب الأعــم– أن ما يعتقده المديرون مهماً، فإن المعلمين ســيعتبرونه كذلك، ولابد من أن تنســج عناصر العملية في النشاطات اليومية واجتماعات المعلمين وجلسات التخطيط على مســتوى المادة والصف، وفـــي مجالات مثل الجدولة والميزانيــة ومهمــات المعلمين، فإن الســؤال ينبغـــي أن يكون: «كيف سيســتنهض هذا القرار قدرة طلبتنا لتحقيــق معايير التعلم؟» وفي كل الاتصالات ســواء أكانت رسمية أم غير رسمية، فإن مهمة التعليم ينبغي أن تصاغ في حدود مواءمة التدريس الكلية.

تطبيق العملية

ثمــة طريق آخر لدعم عملية مواءمـــة التدريس الكلية هو أداء دور تكويني في تطبيقها، فتزويد المعلمين بالمعارف والأدوات الضرورية من خلال خبرات تطوير مهني نوعية هو أمر حاسم، وهناك مصدر رئيس آخر ينبغي أن يوفره المدير وهو الوقت، أي الوقت اللازم للمعلمين كي يجتمعــوا ويخططوا معاً، وقد قال لي مشــرف حكيم ذات مرة: «إنك لن تســتطيع أن تجد الوقت لأنه لم يَضِع أصلاً، ولن تستطيع أن توفر الوقت فليس هذا في مقدورك، وكل ما تستطيع أن تفعله هو أن تلقي نظرة خاصة على الوقت المتاح لك وتســتخدمه بحكمة كبيرة، فمفتاح

الحـــل يكمن في إعادة توزيع وتنظيم الوقـــت المتاح لنا. وعادة ما يجد النــــاس وقتاً للقيام بالأمور التي يعتقدون أنها ضرورية، إن اســـتخدام اجتماعات المعلمين وجلسات التخطيط العمودي التي يعقدها المعلمون على مستوى المرحلة، وأيام التخطيط لدى المعلم لتحقيق مواءمة عملية التدريس الكلية هو استخدام حكيم للوقت.

جعل المعلومات والمصادر سهلة المتناول

في إحدى ورش التدريـــب، كنت مرة أحمل في يدي وثيقة منهاج وأصف شـــيئاً ما لمجموعة من المعلمين، فرفعت إحدى المعلمات يدها لتسألني ما تلك الوثيقة التي كنت أحملها، وقلت لها إنها دليل المنهاج الخاص بمنطقتهم التعليمية، فبدت مندهشة وقالت أنها لم ترها من قبل: واكتشفت فيما بعد أنها بحثت عنها عندما عادت إلى مدرستها، فقد كانت الوثائق مخزنة في حمام قديم كان يستخدم كمستودع، بل إن الصنـــدوق الذي وصلت فيه الوثيقة من المنطقة التعليمية لم يفتح أصلاً! من الســـهل تماماً أن تضيع المعلومات على هذا النحو، ســـواء أكانت في حمام مهجور أم فـــي أحد أدراج مكتب المدير، والمعلومات التي لا تستخدم أسوأ من المعلومات التي لا نفع منها، ذلك أنها تقف حجر عثرة أمام جهود تحســـين الأداء، لذلك، فإن إحدى مسؤوليات المدير الرئيســـة هي تقويم ســـريان المعلومات داخل المدرسة لتحقيق نجاح عملية مواءمة التدريس الكلية.

ومن المهم بالنسبة للمدير ضمان سهولة وصول المعلمين للمعلومات التـــي يحتاجونهـــا كمواءمة التدريس في صفوفهـــم، وقد تأخذ هذه المعلومات شـــكل بيانات في تقارير، أو وثائق مناهج، وخرائط منهاج

صفية، وخطط درسـية، وتقارير تقويم وتقـدم، فلابد من أن يصل المعلمون بسـهولة لكل وثائق المعايير وأدلة المناهج ومعلومات التقويم ذات الصلـة، وينبغي أن تأتي بيانات التقويم في صورة مفهومة، وأن تحلل حسب ما تدعو الحاجة، وثمة بيانات مفيدة بصورة خاصة، هي البيانات الخاصة بالنتائج عبر عدة سنوات مما يتيح للمعلمين إدراك أنمـاط واتجاهات في تعلم الطلبة ونموهـم عبر الزمن، يضاف إلى ذلك، أن ضمان دقة وملاءمة المقارنات المسـتفادة من البيانات داخل المدرسـة ومع المدارس الأخرى، يقع على عاتـق المدير أيضاً، وليبق منكم على بال أن الهدف الأول من اختبار الطلبة هو تحسـين التعلم وليس تقويم المعلمين وتحديد مراتبهم.

مراقبة التقدم

ثمة دور مهم آخر يقوم به المدير في عملية مواءمة التدريس الكلية، وهو مراقبة التقدم، ومن الواضح أن الأمور التي يتم تفقدها بانتظام تُنَفّـذ أكثر من غيرها، وعلى الرغم مـن أن عملية مواءمة التدريس الكلية ينبغي أن تكون أساس المراجعات والتقويمات الرسمية لفعالية المعلم فإنها ينبغي أن تكون أيضاً جزءاً من الزيارات الصفية العارضة وغير الرسـمية. وإذا كان للمديرين أن يراقبوا مراقبة دقيقة، فلابد مـن أن يمضوا بعض الوقت في الصفوف يومياً، ولا يمكن أن تراقب عملية مواءمة التدريس على نحو فعال من المكتب، إلا أن هذا لا يعني أن على المديرين أن يمضوا سـاعة كاملة فـي كل صف يومياً، فهذا قد لا يكون ممكناً أصلاً بالنسـبة لمعظم المديرين، وعلى نقيض ذلك، عندما يعرف المديرون ما ينبغي أن يبحثوا عنه، فسوف يعون بسرعة

مدى جودة العملية عندما يزورون الصفوف.

وهنـــاك أربعة محكات مهمة ينبغي على المدير أن يفحصها خلال الزيارات الصفية.

- التدريس الذي يستند إلى المعايير والأهداف.
- الانسجام.
- مقاربة تشخيصية تصف العلاج.
- مراقبة متكررة لتعلم الطلبة.

التدريس الذي يستند إلى المعايير والأهداف

ينبغي أن يبحث المديرون عن بيّنات تؤكد أن المعلم أرســـى أهدافاً واضحة لـــكل درس يرتبط بالمعايير والمنهاج، وأتذكر الآن أول زيارة صفية، والاجتماع الـــذي تلاها مع معلمة الصف عندما كنت مديرة جديدة، وعندما دخلت إلى مكتبي سألتها ماذا كانت ترغب بفنجان من القهوة، وبينما كنت أترك مكتبي لإحضـــار القهوة لها، طلبت منها بصورة عارضة أن تفتح وثيقة المعايير على الطاولة وتحدد هدف الدرس الذي كنت قد لاحظّتُه في صفها، وعندما عدت إلى المكتب كانت ما تزال تقلب الصفحات وقد بدا عليها شـــيء من الارتباك إذ لم تعرف ما المعيار الذي استهدفه الدرس، إذا كان هناك أي معيار أصلاً، وكان ذلك الدرس مجرد نشـــاط تمارسه مع طلبتها لسنوات عديدة، وأكدت لها أنه لا بأس أن تشرئب أعناقنا إلى ما هو أعلى، أو تمتد أذرعتنا إلى ما هو أبعد من المحتوى الرئيس الذي نتوقع من الطلبة تعلمه، ولكن المهم هو ألا نفعل هذا على حساب هذا المحتوى.

الانسجام

والمحك الثاني هو الانسجام مع هدف التعلم، فهل تتواءم المعلومات المقدمة في الدرس مع هدف التعلم؟ وهل نشاطات الأسئلة والتعلم التي قدمت خلال الدرس تدفع الطلبة قدماً باتجاه الهدف؟ إن الإصغاء للأفعال التي يستخدمها المعلم في الأسئلة والنشاطات يساعدنا على تحديد تعقيد التفكير المتضمن في التدريس، فإذا طلب المعلم من طلبته – على سبيل المثال – مقارنة شكلين من أشكال الحكومات بحثاً عن وجوه التشابه والاختلاف بينهما، فإن فعل «يقارن» يشير إلى أن السؤال أو النشاط يجعل الطلبة ينخرطون في مستوى التحليل من التفكير.

مقاربة تشخيصية تصف العلاج

والمحك الثالث الذي ينبغي على المدير أن يبحث عنه هو مقاربة التدريس على نحو يشخص الحالة ويصف العلاج، أي أن تركيز المعلم مع الفصل كله، ومع كل طالب على حدة، ينبغي أن تحدوه حاجات تعلم محددة، فليس من الضروري تعليم هدف ما لمجرد أنه موجود في دليل المنهاج أو وثيقة المعايير، فقد يكون بعض الطلبة يعرفونه أصلاً، بينما قد لا يمتلك الباقون المهارات المطلوبة لتعلمه، وإذا كان المعلمون يخصصون وقتاً لتقويم معرفة الطلبة السابقة قبل البدء بالتدريس، فسوف تزداد فرصتهم في ضمان أن الدرس هو عند المستوى الملاءم من الصعوبة بالنسبة للطلبة.

لقد أتيحت لي منذ عدة سنوات فرصة ملاحظة درس ممتاز في صف للروضة، قالت المعلمة فيه للأطفال أنهم سيكونون قادرين في

نهاية الدرس على تعرّف خمسة حيوانات معروفة من حيوانات المزرعة. وتبين أن هذه الحيوانات هي الأرنب والدجاجة والحصان والديك الرومي والبقرة، وعندما تُري المعلمة الأطفال نماذج هذه الحيوانات البلاستيكية، كان على الأطفال اختيار الأنموذج المناسب من على طاولاتهم وذكر اسمه أمام المعلمة. وأبدى الأطفال تعاوناً تاماً وبدا أنهم مستمتعون بإمساك الحيوانات البلاستيكية، إلا أن المشكلة الوحيدة هي أن هذه المدرسة كانت مدرسة في الريف. وكان الطلبة يعرفون أصلاً ما الذي تدرسه المعلمة، ومن المحتمل أنه كان على بعض الأطفال إطعام هذه الحيوانات قبل حضورهم إلى المدرسة في ذلك اليوم! وعندما سألت المعلمة عن سبب اختيارها لهذا الدرس بالذات، أجابت ببراءة «لأنه كان هدفاً في دليل المنهاج»، ولو أن المعلمة صرفت بعض الوقت قبل الدرس لتقويم المعرفة المسبقة لدى الأطفال، لاكتشفت أن الدرس لم يكن ضرورياً، ولعلها كانت ستقرر زيادة صعوبة مهمة التعلم أو الانتقال إلى شيء مختلف تماماً.

فعلى المعلمين – حتى يوائموا التدريس في الفصل – أن يكونوا تشخيصيين، ويقدموا وصفات في ممارساتهم التدريسية.

مراقبة متكررة لتعلم الطلبة

ينبغي أن يرى المدير –أخيراً– بيّنات على أن المعلم يراقب على نحو متكرر تعلم الطلاب خلال عملية التدريس، وينبغي على المعلمين – إذا أرادوا ضمان تعلم الطلبة – أن تكون لديهم استراتيجيات للحصول على تغذية راجعة دورية من كل المتعلمين كي يتخذوا القرارات المناسبة حول كيفية المعنى في عملية التدريس، وتماماً كما أن الممرضة تفحص

كل مريـض وتقوم بتكييف رعايتها له على أسـاس وضعه الصحي، فإن علـى المعلم -بالمثـل- أن يفحص وضع كل طفل في عمليـة التعلم، وأن يغير التدريس حسـب الحاجة، وفي وسـع المعلمين القيام بهذا بالتجول في الفصل وملاحظة الطلبة في أثناء عملهم، ويسـتطيع المعلمون أيضاً الاستماع لمناقشات الطلبة أو الطلب منهم الإجابة عن أسئلة، وتتيح معرفة موقـع كل طالب خلال التدريس للمعلـم أن يجري التعديلات الضرورية لضمان تعلم كل الطلبة.

وإذ يستخدم المدير هذه المحكات الأربعة، ويتواصل مع المعلمين بشأن عملية مواءمة التدريس الكلية في الفصل، فإن لغة مشتركة قوية ستأخذ بالظهور، وتوفر هذه اللغة المشتركة بنية تتيح للمعلمين والإداريين التواصل بسرعة وحرية حول التدريس وتعليم الطلبة.

استثارة الدافعية

يفهم المديرون -الذين يديرون التغيير بنجاح – قوة الدافعية، إن توصيل رؤية واضحة ومتسـقة حول عملية مواءمـة التدريس الكلية -وأهميتها لتعلم الطلبة- هو مفتاح لهذا الدور، ولابد من أن يتشارك في هذه الرؤية كل الأطـراف ذوي الصلة: المعلمون والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع، وإذا كان للمديرين أن يؤدوا هذا الدور، فلابد من أن يغدوا على ألفة شـديدة ببيانات وأهداف الأداء.

وإذ تتحرك المدرسة قدماً في هذا الاتجاه، فسوف يجد القادة الفعالون طرقاً لتعرّف النجاح والاحتفاء به كلما اسـتطاعوا إلى ذلك سبيلاً، وقد وجدت نفسـي مرة -كمديرة- أتناول غدائي على سـطح المدرسة، فقد

كانــت تلك هي الطريقة التي اختارها الطلبة للاحتفال بتحســن وزيادة درجات اختبارات نهاية العام، وقد تسلق المشرف السلم وشاركني في أكل البيتزا التي سلمها لنا شخصياً رئيس رابطة أولياء الأمور والمعلمين.

إلا أن النجاح -لسوء الحظ- لا يكون حليفنا دوماً في عملية التغيير، فقــد نواجه أحياناً نكســات، ويجد المدير - بوصفه مســتثيراً للدافعية - طرقاً لاســتخدام هذه النكســات كفرصة لإعادة تطبيق وتعزيز منهج مواءمــة التدريس الكلية، ومن المهم أن نرى في المشــكلات فرصاً للتعلم أكثر حول هذه العملية وكيفية تحســينها، ولابد من أن يتدخل المدير مع المربين لضمان وعيهم بأن البيانات التي تنشــأ من هذه العملية ســتكون التغذية الراجعة المتســقة عن أدائهم، وســوف تكون المغــانم من عملية مواءمة التدريس الكلية إيجابية للمعلمين والطلبة على حد الســواء، وما دمنا نعرف ما الذي يمكن أن يحدث للطلبة إذا لم يواءم التدريس، فينبغي أن يكون واضحاً أمام الجميع أن رفض المشــاركة في العملية ليس خياراً متاحاً.

بناء قيادة الهيئة التدريسية

على الرغم من الطبيعة الحاســمة لدور المديــر القيادي، فإن بحوث المدرسة الفعالة تفيد أن المدير هو قائد قادة عندما يتصل الأمر بالتدريس (ليــزوت و ماكي، ٢٠٠٢م). إن زخــم القيادة جزء مهم من عملية مواءمة التدريــس الكلية، وعلى الرغم من أن المدير قد يكون هو الإداري الأعلى على مستوى المدرسة، فإن يده لا تستطيع أن تصفق وحدها، بل إنه حتى أكثر القادة طاقة وحماسة لا يستطيع وحده أن يحمل العبء كله لوحده،

ذلك أن مواءمة التدريس الكلية ليست مجرد تطبيق بسيط لجملة تقنيات، إنها طريقة تحول تفكيرنا بشـــأن التربية، طريقة تقود لتغيرات في قلوب المعلمـــين وعقولهم. وإذا كان لهذا أن يحدث، فلابد من أن يكون المعلمون مالكين لهذه العملية، وكي يكونوا كذلك ينبغي أن يشـــعروا بالمشاركة عند مستوى ما من مستويات العمل.

ولحسن الحظ، فإن في داخل عملية مواءمة التدريس الكلية ذاتها فرصاً لقيادة المعلمين، ففي وسعهم أن ينخرطوا في بناء وتحليل مصفوفات الانسجام، وتحليل المواءمة العمودية، وتطوير تقويمات صفية مشـــتركة، وتحليل بيانات الأداء، وهناك فرص عديدة للمعلمين – في فرق المرحلة أو الصف الدراسي، أو المادة الدراسية أو الفرق العمودية أو لقيادة جزء أو آخر من العملية، وفي وســـع المعلمين المساعدة على مراقبة العملية على مستوى المدرسة، والإسهام في تصحيح المســـار فـــي أثناء عملية التدريس خلال العـــام إذا تطلب الأمر هـــذا، ويمكن أن يكون المعلمون – القادة عوناً لا يقدر بثمن للمديرين عندما يمدون يد العون في تطوير وإبراز التطور المهني، وكلما ازداد اسهام المعلمين – القـــادة في قيادة العملية، كلما ازدادت فرص نجاحها. إن الانخراط الفعال في عملية القيادة يستثير المعلم ويزيد فهمه لها، ويقلل من أي إغراء بالابتعاد عنها نتيجة للشك في نجوعها.

الخطوة الأولى

عملتُ مديرة لأول مرة في مدرســـة فـــي منطقة محرومة، أتى طلبة هذه المدرسة من أربعة مجمعات سكنية قريبة جداً، وكان ٩٨٪ من الطلبة ينتمون لأقليات من أماكن فقيرة ومحرومة جداً، وكان الطلبة لماحون، وبدا أنهم –في معظمهم– يســـتمتعون بوجودهم في المدرسة يومياً، كانت قلوب المعلمين في

هذه المدرسة طيبة، وكانوا يبذلون جهداً كبيراً، إلا أن نتائج جهودهم لم تكن تظهر كل عام في موســم الامتحانات، فقد كانت درجات الطلبة دون المعدل عامــاً تلو آخر. ونتيجة لهــذا، ضُلِّل كثير من المعلمين وأخــذوا يقبلون هذه النتائج المتدنية بوصفها أمراً واقعاً لا سبيل إلى تغييره، بل وراحوا يتوقعونها، وإذ كنت محبطة ومستعدة للتغيير، حضرت ورشة تدريب كي أتعلم أكثر عن عملية تحويل المدرســة إلى مدرسة فعالة، فلابد من أن هناك شيئاً ما يمكن القيام به للنهوض بنجاح طلبتنا.

كان الدكتور لورانس ليزوت- المدافع الشهير في أيامنا هذه عن حركة المدارس الفعالة- هو المتحدث الرئيس في هذه الورشة، وتحدث خلالها عن مدرسة تشبه مدرستي إلى حد كبير. وكان معظم طلبة هذه المدرسة أبناء أقليات ترزح تحت وطأة الفقر. كانت المدرسة تقع في منطقة تروج فيها المخدرات، ويســمع أزيز الرصاص في شــوارعها، لقد بدت شبيهة بمدرستي إلى حد كبير.

طرح الدكتور ليزوت سؤالاً مهماً غيّر الطريقة التي أفكر بها تماماً: كم مــن الحضور – وهم مديرون ومعلمون – يعتقد أن معدل درجات الطلبة في المدرســة التي تحدث عنها كان دون الميئني الخمســين؟ وارتفعت كل الأيدي تقريباً، ثم سأل: كم من الحضور يعتقد أنه دون الميئني الأربعين؟ فبقيت الأيدي مرفوعة، ولم يكن قد حدثنا بشيء عن المدرسة ولا معلميها أو مديريهــا أو مناهجهــا، وكان كل ما قاله يدور حول الظروف التي أتى الطلبة منها، وهي ظروف كانت في معظمها خارج ســيطرة المدرســة أو الأطفال، ومع ذلك فقد شــكّل معظم الحضور آراء حول الطلبة في هذه المدرسة.

وبعد فترة صمت، أخبرنا الدكتور ليزوت أن معدل درجات الاختبارات في تلك المدرسة يتجاوز المئيني التسعين، وعلت همهمات الدهشة والتعجب في القاعة كلها، فقد كان معدل مدرستنا في التقويم ذاته دون المئيني الثلاثين.

ورحت – بعد ظهيرة ذلك اليوم – أفكر فيما سمعته، وعندما عدت إلى مدرستي بحثت عن رقم هاتف المدرسة التي تحدث عنها الدكتور ليزوت، واتصلت بها ورتبت لزيارتها، وبعد ستة شهور يممت أنا ومجموعة من معلمي مدرستي شطر ولاية ميريلاند في رحلة تستغرق سبع ساعات، وأمضينا يوماً في زيارة المدرسة، جلسنا في الفصول، وراقبنا المعلمين وهم يعلّمون والطلبة وهم يتعلمون، وتحدثنا مع المدير والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور حول البرنامج التربوي الذي تقدمه هذه المدرسة، كما نظرنا في بيانات درجات الاختبارات، وناقشنا أعضاء الهيئة التدريسية في كيفية استخدامهم لهذه البيانات لتحسين التدريس، وقد جابهتنا حقيقة أن طلبة كطلبتنا في مدرسة كمدرستنا يستطيعون تحقيق الامتياز، وعندما مالت الشمس إلى المغيب، بدأنا رحلة العودة، وكان لدى الكثير مما أفكر فيه –في هذه الرحلة الطويلة– وأنا جالسة خلف مقود الحافلة، وما لبثت أن سمعت نوافذ الحافلة تعلو وتهبط، فقد كان المعلمون يرمون بأعذارهم خارج النوافذ، وعلَّق معلم قائلاً: «هل سمعت العذر الأخير وهو يرمى من النافذة؟ لقد كان هو العذر الخاص بتبرير سوء أداء طلبتنا في الاختبارات بمجيئهم إلينا من بيوت فقيرة محرومة، لن نستطيع التعلل بهذا العذر مرة أخرى!» وربما كانت ساعات الرحلة الطويلة والإثارة التي سببها لنا ما رأيناه أفقدتهم شيئاً من رصانتهم

العقلية، إلا أنهم ابتكروا طقوسـهم الخاصـة للتخلص من الأعذار التي طالما تقبلناها كتبرير لنتائج تعلم الطلبة السيئة.

هكذا بدأنا رحلتنا كي نكون مدرسة فعالة خلال عملية مواءمة التدريس الكليـة، وقد حصد طلبتنـا النتائج الإيجابية لجهودنـا، وغالباً ما أقول للناس -اليوم- أنهم لو قادوا سياراتهم بين ميريلاند وكارولينا الشمالية علـى الطريق ٩٥ بين الولايتين، فإن عليهـم أن يبحثوا عن أعذارنا التي تخلصنا منها هناك، لأننا تركناها في ذلك المكان.

تُصمم مواءمة التدريس الكليـة لتزويد المربين بمنحى -يقبله الحس السليم - لعملية المواءمة بناء على ما نعرفه حول التعليم النوعي ومبادئ وممارسات المدارس الفعالة، ويواصل هذا المنحى تطوره خلال عملي مع آلاف المعلمـين والإداريين عبر البلاد وهم يحاولون إيجاد طرائق مبتكرة ذات مغزى كي يجعلوا مـن مواءمة التدريس الكلية حقيقة في صفوفهم ومدارسهم ومناطقهم.

إن نجاح تعلم الطلبة هو الهدف الأقصى لمواءمة التدريس الكلية، ويتطلب تحقيق هذا الهدف جهداً وعملاً، ولكن يمكن القيام به إذا تحلى المعلمون والمديرون بالشجاعة والمعرفة والمهارات، ومن المفهوم أن الطلبة ينزعون إلى تعلم تلك الأمور التي تُعلَّم لهم، فإذا كنا نؤمن حقاً أن كل الطلبة يستطيعون التعلم إذا توافر لهم الوقت والمصادر الضرورية، فإن علينا بذل وسع طاقتنا لضمان تحقيق هذا في كل فصل دراسي.

مراجع ومصادر إضافية

Abbott, S. (1997). *Standardized testing*. Westminster, CA: Teacher Created Materials, Inc.

Block, P. (1991). *The empowered manager*. San Francisco: Jossey-Bass.

Block, P. (1993). *Stewardship.* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning.* New York: McGraw Hill.

Brookover, W. B. (1996). *Creating effective schools* (Rev. ed.) Holmes Beach, FL: Learning Publications.

Carroll, J. B. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733

Covey, S. (1990). *The 7 Habits of highly effective people.* New York: Free Press.

Covey, S. (1992). *Principle centered leadership.* New York: Simon & Schuster.

Covey, S. (1994). *First things first.* New York: Simon & Schuster.

Cummings, C. (1990). *Teaching Makes a difference.* Edmond, WA: Teaching, Inc.

Cummings, C. (1996). *Managing to teach* (2nd ed.) Edmond, WA: Teaching, Inc.

Deming, W.E. (1982). Out of crisis. Cambridge: Massachusetts Institute Of Technology.

Dolan, W. P. (1994). *Restructuring our schools: A Primer on systemic change.* Kansas City: Systems & Organization.

Economic Research Servic. (2000, September). *A history of American agriculture,* 1607-2000. (ERS-POST-12.) Washington, DC: Author.

Flippo, R. (1988). *Test wise: Strategies for success in taking test.* Belmont, CA: Fearon Teacher Aids.

Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change.* New York: Teachers College Press.

Gagne, R. M. (1987). *Instructional technology: Foundations.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gentile, J. R. (1988). *Instructional improvement: Summary and analysis of Madeline Hunter's essential elements of instruction and supervision.*

Oxford, OH: National Staff Development Council.
Guskey, T. (1985). *Implementing mastery learning in the classroom.*Belmont, CA: Wadsworth.
Hunter, M. (1982). *Mastery teaching.* El Segundo, CA: TIP Publication.
Hunter, M. (1989). Madeline Hunter in the English classroom. *English Journal,* 78(5), 16-18.
Hunter, M., & Russell, D. (1990). *Mastering coaching and supervision.* El Segundo, CA: TIP Publications.
Hutchins, R. M. (1972). *Conflict in education in a democratic society.* Westport, CN: Greenwood Publishers Group.
Jacobson, J., Olsen, C., Rice, J. K., Sweetland, S., & Ralph, J. (2001). *Educational achievement and black-white inequality.* Washington. DC: National Center for Education Statistics.
Jasmine, J. (1997). *How to prepare your middle school students for standardized test.* Huntington Beach, CA: Teacher Created Materials.
Lezott, L. (1991). *Correlates of Effective Schools: The first and second generations.* Okemos, MI: Effective Schools
Lezotte, L. (1994). *Essential Prerequisites for achieving school reform.* Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
Lezotte, L. (1997). *Learning for all: What will it take?* Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
Lezotte, L., & Jacoby, B. (1992). *A guide to sustainable school reform: The District context for school improvement.* Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
Lezotte, L., & McKee, K. (2002). *Assembly required: A continuous school Improvement system.* Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
Lezotte, L., & McKee, K. (2006). *Stepping up: Leading the charge to improve Our schools.* Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
Lezotte, L., & Peppperls, J. (1999). *The Effective Schools Process: A proven Path to learning for all.* Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
National Education Commission on Time and Learning (1994). *Prisoners of Time.*Retrieved October 10, 2006, from www.ed.gov/pubs/prisonersoftime.
New standards, same old teaching. (2000, February 16). *USA Today.*
Pritchett, P. (1996). *Resistance: Moving beyond the barriers of change.* Plano, TX: Pritchett and Associates.
Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.* New York: Doubleday.

Shedd, J. P., & Bacharach, S. B. (1991(. *Tangled hierarchies: Teachers as professionals and the management of schools.* San Francisco: Jossey – Bass
Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR Learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan, 87(4),* 324-328.
Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability Classrooms.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.